Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470690
Centre d'intérêt: 320

Deshaies, Bruno.

Evaluation des enseignantes et des enseignants au Québec : rapport / préparé par Bruno Deshaies. -- Québec : Mission franco-québécoise, 1994.
xiii, 99 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Titre de la couv. En tête du titre: Mission franco-québécoise: mission 4.4.93 (7-11 juin 1993). Mission effectuée au Québec. Bibliogr.: p. 95-99.

Vedette(s)-secondaire(s): Mission franco-québécoise (1993, 7-11 juin : Province de Québec)

Descripteur(s): Evaluation de l'enseignant * Rôle de la commission scolaire * Administration scolaire * Opinion de l'enseignant

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

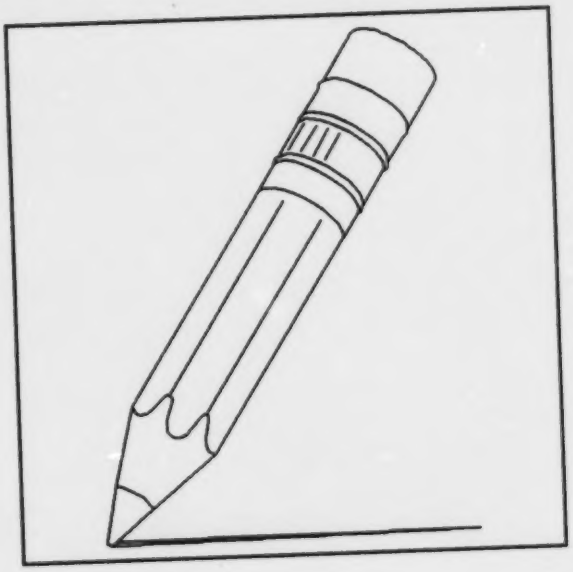
Situation de l'évaluation des enseignants du Québec à partir des points saillants des discussions des divers participants à la mission. Le rapport comprend trois sections: 1- enjeux de l'évaluation; 2- rôle des commissions scolaires; 3- ampleur des problèmes d'évaluation. Dans les appendices, on retrouve, entre autres, les points de vue de quelques enseignants sur la question ainsi que des textes qui montrent l'importance des relations entre l'administration scolaire et les structures fonctionnelles et opérationnelles de l'organisation qui rendent possible l'évaluation.

Type de document:

MISSION FRANCO-QUÉBÉCOISE

Mission 4.4.93 (7 - 11 juin 1993)

ÉVALUATION
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC



RAPPORT PRÉPARÉ

par

BRUNO DESHAIES

QUÉBEC

7 mars 1994

94-71690

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION v
AVERTISSEMENT vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE vii
PROGRAMME DE VISITES AU QUÉBEC x
MONSIEUR BERNARD GOSSOT xiii
Notice biographique xiii
RAPPORT DE MISSION AU QUÉBEC 1

INTRODUCTION 1

I.— ENJEUX DE L'ÉVALUATION 1
A.— Point de vue du CSE 2
B.— Situation en France 3
C.— Point de vue de l'Office des professions du Québec 3
D.— Points de vue de quelques universitaires 4
1. Personnes rencontrées 4
2. Résumé succinct des discussions 5
E.— Point de vue de l'AQPDE 6
F.— Point de vue du directeur du CPIQ 6

II.— RÔLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES 7
A.— Commission scolaire Beauport 8
1. Personnes rencontrées 8
2. Quelques données statistiques 8
3. Consultation sur la politique d'évaluation 8
4. Besoins en formation 9
5. Les résistances 9
B.— Commission scolaire de Victoriaville 10
1. Personnes rencontrées 10
2. Direction régionale de la Mauricie-Bois-Francs 10
3. Caractéristiques de la Commission scolaire 11
4. Situation de l'emploi et politique d'embauche 11
5. Définition des attentes signifiées 11
6. Place du syndicat local 12
7. Supervision, évaluation et rendement 12
8. Certaines conditions fondamentales de l'évaluation 13
9. Contexte de l'évaluation 13
10. Conclusion 13
C.— Commissions scolaires de l'Île de Montréal 14
1. Personnes rencontrées 14
2. Évaluation des pratiques 15
a. Sur un plan général 15
b. En rapport avec les relations de travail 15
3. Performance de l'institution 16

a. Mission de l'institution 16
b. Rôle des individus 16
c. Des indicateurs 17
(1) externes 17
(2) internes 17
d. Des savoirs 18
(1) instruits 18
(2) construits 18
4. La réussite scolaire 18
a. Conditions de la réussite scolaire 18
b. Causes de l'insuccès scolaire 19
5. Nature de l'évaluation 19
a. Pour poser un diagnostic 19
b. Pour établir la reddition des comptes 19
6. Mise au point d'un dispositif d'évaluation 19
7. Des références 20
8. Conclusion 20
D.— Commission scolaire de Châteauguay 21
1. Personnes rencontrées 21
2. Caractéristiques de la Commission scolaire 22
3. Un grand objectif: la réussite éducative 22
4. Élaboration d'un plan triennal 23
5. Évaluation (formative) des enseignants 23
6. Évaluation formelle des professeurs 23
7. Caractéristiques et conditions de l'évaluation 24
a. De quelques caractéristiques 24
b. De quelques conditions 24
8. Service d'aide aux employés 25
9. Des références 25
10. Conclusion 26

III.— AMPLEUR DES PROBLÈMES D'ÉVALUATION 26
A.— La gestion des ressources humaines et les services éducatifs 27
B.— L'évaluation comme activité intégrée au processus de gestion 28
C.— Le management et les activités d'évaluation 29
D.— L'évaluation des enseignantes et des enseignants 31
1. L'évaluation collective des pratiques pédagogiques 32
2. L'évaluation individuelle 32
a. Au plan des personnes 33
b. Au plan de la compétence des professionnel(le)s 33
E.— L'élaboration d'un système d'amélioration de la qualité 35
1. La qualité 36
2. Des définitions préalables 37
3. La qualité dans la conception 38
4. L'amélioration de la qualité 39
5. Les stratégies de développement 42
a. Dans l'organisation du système 42

b. Dans le domaine pédagogique 43
c. Dans les rapports avec la communauté locale 44
6. L'optimisation du système 45

F.— Conclusion 46

APPENDICES 49

APPENDICE I 51

COMMISSION SCOLAIRE DE HUNTINGDON

• ORGANIGRAMME DE LA COMMISSION SCOLAIRE . . 53

APPENDICE II 55

COMMISSION SCOLAIRE DE HUNTINGDON

• ENTRETIENS AVEC QUELQUES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS 57

A.— PROGRAMME DES RENCONTRES 57
B.— CARACTÉRISTIQUES DE LA COMMISSION SCOLAIRE 58
C.— REMARQUES PRÉLIMINAIRES 58
D.— RÉSUMÉ DES ENTRETIENS 59
1. Conduite des entretiens 59
2. Directeur de l'école Notre-Dame-du-Rosaire (Ormstown) 59
3. Deux enseignantes de l'école Notre-Dame-du-Rosaire 60
a. Évaluation d'une probaniste 60
b. L'évaluation: Comment peut-elle se faire? 61
c. Les parents et les maîtres 61
4. Une enseignante de l'école Notre-Dame (Huntingdon) 62
a. Une enseignante du pré-scolaire 62
b. Importance de l'évaluation 62
c. Relations avec l'élève 63
d. Rupture de la relation 63
e. «Lui laisser la liberté de nous surprendre.» 63
f. Comment faire l'évaluation des enseignants 63
5. Deux enseignants de l'école Arthur-Pigeon (Huntingdon) 64
a. Certaines caractéristiques du milieu 64
b. Les deux enseignants 64
c. Évaluation et gestion des ressources humaines 64
d. Danger des comparaisons 65
e. Évaluation didactique 65
f. «Des visions à long terme» 66
6. Visite au bureau de la Commission scolaire 66

APPENDICE III 69

LA PHILOSOPHIE DE LA QUALITÉ SELON W. EDWARDS DEMING

A.— LES QUATORZE POINTS DU MANAGEMENT 71
(version française)

Version américaine abrégée de la «théorie du management» de W. Edwards Deming 74

B.— LA QUALITÉ ET LE MANAGEMENT 75
(Extraits de *Hors de la crise*.)

APPENDICE IV 81

LES QUATORZE PRINCIPES D'ADMINISTRATION SCOLAIRE DE MORT ET ROSS 83

APPENDICE V 85

JUGEMENT DE VALEUR, JUGEMENT PRATIQUE ET MANAGEMENT 87
(Texte de B. Deshaies)

APPENDICE VI 93

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE 95

PRÉSENTATION

Cette mission au Québec a été organisée par monsieur Bruno Deshaies de la Direction de la formation du personnel scolaire au ministère de l'Éducation du Québec. Elle est la contrepartie d'une mission comparable qu'il a effectuée en France entre les 24 et 28 mai 1993. Cette mission portait sur l'évaluation de la qualité des enseignantes et des enseignants dans le cadre d'un projet d'enquête de l'OCDE auquel la France participe.

Pour les visites au Québec du missionnaire français, il a été prévu une série de rencontres avec le milieu de l'éducation et des professions. Monsieur Deshaies a accompagné monsieur Bernard Gossot tout au long de cette mission au Québec.

Techniquement, voici comment ce rapport est présenté.

Le Rapport de mission au Québec comprend les comptes rendus des visites effectuées entre les 7 et 11 juin 1993 avec monsieur Gossot. Nous avons complété cette première partie du rapport par un résumé des interviews que nous avons obtenues ultérieurement avec des enseignantes et des enseignants de la Commission scolaire de Huntingdon (cf. APPENDICE II).

Le programme des visites est schématiquement exposé au début du rapport. Il indique les endroits visités ainsi que les personnes avec lesquelles nous sommes entrés en contact.

Le rapport de mission proprement dit veut surtout mettre en évidence les points saillants des discussions entre les divers participants à la mission.

Par contre, l'Introduction générale, puis la section III du rapport de mission ainsi que l'Appendice V sont d'une autre nature. Ces trois textes présentent un point de vue général sur la question de l'évaluation de la qualité des enseignantes et des enseignants. Les Appendices III et IV veulent surtout montrer l'importance des relations entre le management et les structures fonctionnelles et opérationnelles de l'organisation. L'Appendice VI présente une liste de références bibliographiques qui pourraient alimenter la réflexion des responsables de l'évaluation dans le milieu scolaire.

De manière à mieux situer le lecteur au regard du missionnaire français, une notice biographique de monsieur GOSSOT accompagne le présent rapport (voir p. xiii).

Bruno Deshaies, Brevet "A", B. Péd., D. ès L.

Québec, 7 mars 1994

AVERTISSEMENT

Le présent travail est exécuté dans le cadre de mes responsabilités à la Direction de la formation du personnel scolaire au ministère de l'Éducation.

En vue d'assurer une plus grande crédibilité à ce rapport de mission, tous les comptes rendus des rencontres avec les différents milieux ont été soumis aux diverses personnes responsables. Par contre, pour les autres parties du rapport, l'auteur en assume la responsabilité.

C'est de bonne foi que chacune des personnes consultées a bien voulu exposer son opinion sur cette question difficile de l'évaluation. Par conséquent, le lecteur doit comprendre que les idées exprimées par ces personnes n'engagent pas nécessairement les organismes pour lesquels elles travaillent. De ce fait, il ne devrait pas en déduire que le ministère de l'Éducation, les Commissions scolaires, les autres organismes consultés ainsi que les personnes interviewées entérinent, ipso facto, l'intégralité de ce rapport.

Essentiellement, ce rapport veut offrir un éventail d'opinions utiles portant sur la compréhension de la question difficile de l'évaluation du personnel enseignant. Donc, pour vraiment saisir la portée de ce rapport de mission, il importe surtout de le lire comme un texte de réflexions.

Le lecteur pourra noter qu'il y a quelques extraits de documents cités en anglais. Or, puisque ce rapport veut surtout ouvrir la porte à une réflexion sur l'évaluation, nous n'avons pas cru nécessaire d'en faire la traduction pour l'instant.

Une dernière remarque. Les noms des participants, les lieux visités et les contextes où se sont déroulé les rencontres ont été mentionnés uniquement dans le but de rendre la description de la mission le plus près possible de la réalité.

B.D.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Plan d'action sur la valorisation de la profession enseignante comportait, entre autres, une mesure relative à l'évaluation des enseignantes et des enseignants. Dans la foulée de ce Plan, deux missions ont été organisées: l'une en France et l'autre au Québec. La mission en France a mis en évidence le rôle de l'inspectorat dans l'évaluation du système et la position ambiguë du corps enseignant dans son rapport à l'école et à la société. La mission au Québec a consisté principalement à rencontrer sur le terrain les différents milieux scolaires au Québec. Ces deux missions ont permis de cerner d'un peu plus près l'ampleur des problèmes relatifs à l'évaluation de la qualité des enseignantes et des enseignants ici et ailleurs.

Ces deux rapports de mission sont assortis d'un troisième document qui présente une réflexion théorique sur le «*quoi*» de l'évaluation des enseignantes et des enseignants. Essentiellement, cet essai tente d'analyser sur quoi pourrait porter une évaluation profonde de l'acte pédagogique. Conséquemment, il pose la problématique de fond concernant l'enseignement-apprentissage — ces deux macro-concepts de la psycho-pédagogie. Pour cela, il faut comprendre l'activité d'enseigner, l'interprétation générale du cadre pédagogique de l'école et les cinq dimensions de l'acte pédagogique lui-même. Mais étant donné l'ampleur des enjeux de l'évaluation, le troisième document est accompagné de huit courts appendices afin de faire réfléchir le lecteur sur la complexité de l'enseignement et de son évaluation au plan professionnel.

Dans le rapport de mission au Québec (7-11 juin 1993), le lecteur pourra trouver à la section III une analyse portant sur l'«Ampleur des problèmes d'évaluation». L'esprit général de ce texte repose sur l'idée que le management doit s'ingénier à trouver les manières de faire appropriées en vue d'abord d'optimiser le système. C'est la première tâche à laquelle les leaders et le management du système scolaire doivent se livrer dans le cheminement de l'implantation de la fonction d'évaluation au sein de l'institution scolaire. C'est pourquoi, dans cet esprit, nous accordons beaucoup d'importance aux APPENDICES III, IV et V du rapport. En réalité, ces trois appendices cherchent à mettre en évidence le besoin d'une «philosophie de la qualité» dans la gestion tant *du système* que *des ressources humaines* qui y sont affectées.

L'amélioration continuelle de la qualité en éducation constitue une oeuvre collective. Chaque partie du système doit coopérer à sa réalisation. Il ne suffit pas, par

exemple, que le directeur général d'une commission scolaire instaure une politique d'évaluation du personnel enseignant pour produire *ipso facto* une amélioration de la qualité et de la quantité de travail. L'opérationalisation d'une telle politique est très complexe. Comme elle affecte des êtres humains, tous les problèmes de management des individus entrent en ligne de compte (fierté au travail, dignité personnelle, respect, motivation, sécurité, etc.). Par ailleurs, comme le système ne peut pas fonctionner par lui-même, il doit être dirigé, guidé, orienté, géré, conduit, organisé, bref, être sous la gouverne d'un leader. Le leader (qui peut être une personne ou un groupe de personnes) cherchera à bâtir une organisation fondée sur la coopération plutôt que sur la compétition. La compréhension des principes *humanitaires* et leur application à des situations concrètes devrait servir autant les leaders que le management (cf. APPENDICE IV).

La théorie du management dont il est principalement question ici concerne la transformation du système. Cette transformation ne peut être possible que si elle s'appuie prioritairement sur la mission à accomplir, les buts à atteindre et les résultats à obtenir. Pour y parvenir, le management doit travailler en fonction d'un plan qui doit être en état de contrôle permanent. Donc: le système en contrôle permanent et non les individus sous instance permanente de contrôle, de supervision ou de vérification, voire même d'enquête! Le management du système doit permettre de faire disparaître la crainte, l'insécurité, la compétition, la gérance par crise, la gestion paternaliste ou encore la promotion au mérite. En somme, l'amélioration du système devrait prendre le pas sur les mesures ponctuelles, les actions d'éclat, les visions à court terme ou encore l'administration du quotidien sans projet d'avenir.

Parce que l'évaluation est une fonction essentielle à la gestion et au management, il ne faudrait pas en conclure que seulement par l'évaluation d'une catégorie de personnel on parviendra à améliorer la qualité d'un produit ou d'un service. Ce raisonnement est trop malheureusement fondé sur une vision parcellaire de la réalité. Dans le cas de l'éducation, les enseignantes et les enseignants (malgré l'importance de leur rôle et de leur nombre) constituent ***un*** élément dans le système. Par conséquent, le leader doit relativiser leur position en fonction de l'ensemble des autres éléments du système. Il doit principalement et prioritairement s'assurer que le système est en état de répondre adéquatement aux attentes pour lesquelles il existe vraiment.

L'action de transformation auprès du corps enseignant, en termes d'évaluation de la qualité des enseignantes et des enseignants et de l'activité d'enseigner, devrait explicitement prévoir un plan d'amélioration de la qualité. Ce plan devrait partir de concepts opérationnels ayant un sens communicable et compréhensible pour les diverses parties; il devrait être accompagné d'un cheminement de l'amélioration de la qualité qui serait compris et agréé par tous ceux et celles qui sont en cause (voir SECTION III). Dans le cas des enseignantes et des enseignants, leur responsabilité, leur collaboration et leur participation seraient absolument nécessaires. Ils se sentiraient moins pris comme un objet de l'évaluation, mais plutôt comme des personnes qui cherchent, elles aussi et avec d'autres, l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage.

PROGRAMME DE VISITES AU QUÉBEC

MISSION DE COOPÉRATION FRANCO-QUÉBÉCOISE

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

(Semaine du 7 au 11 juin 1993)

MISSION FRANÇAISE:

PROJET 4.4 Monsieur Bernard GOSSOT

Lundi, 7 juin:	**QUÉBEC**
09 H 30	Accueil par monsieur Maurice Morand. Ministère de l'Éducation 1035, rue De La Chevrotière 7e étage Québec
12 H 00	Invitation à dîner par le MEQ. Le Restaurant "Le Louis-Hébert" (rue Grande-Allée, Québec)
14 H 30	Conseil supérieur de l'Éducation Rencontre et échanges avec le Président du Conseil Supérieur de l'Éducation: monsieur Robert Bisaillon. Échanges et discussions sur les travaux du CSE concernant l'évaluation des enseignants et des enseignantes et autres problèmes connexes de la condition enseignante. 2050, boul. René-Lévesque ouest Sainte-Foy Personnes-ressources: monsieur Jean Deronzier, directeur des Communications et madame Renée Carpentier, M.A. (socio.), agente de recherche sur l'évaluation des établissements et du système.
17 H 15	Office des professions du Québec Rencontre avec le directeur du service de recherche Échanges et discussions sur les travaux effectués par l'Office concernant l'évaluation des professionnels. Personne-ressource: Monsieur Denis Carrier
20 H 00	Souper-réception à l'intention de monsieur Gossot Restaurant La Goéliche, Ste-Pétronille (Île d'Orléans)

Mardi, 8 juin:

9 H 00

COMMISSION SCOLAIRE DE BEAUPORT
Rencontre et échanges sur la politique d'évaluation du personnel enseignant.
Siège social de la CS: local 213, 2e étage
Personne-ressource: Madame Diane Provencher, directrice générale.

12 H 00

Dîner offert par la CS de Beauport
Restaurant "Le Baron Rouge" à Beauport

14 H 00

UNIVERSITÉ LAVAL
Département d'Éducation
Pavillon des sciences de l'éducation
Local n° 1213
Présentation des caractéristiques fondamentales de l'évaluation de l'enseignement.
Personne-ressource: Monsieur Nérée Bujold.

16 H 00

AQPDE
Rencontre avec l'Association québécoise du personnel de direction des écoles. Discussions et échanges sur la problématique de l'évaluation des enseignants et des enseignantes.
2965, boul. de la Rive-Sud
Saint-Romuald (Québec)
Personne-ressource: Monsieur Michel Longchamps.

Mercredi, 9 juin: **VICTORIAVILLE**

COMMISSION SCOLAIRE DE VICTORIAVILLE

9 H 30

L'évaluation de rendement du personnel enseignant.
40, boul. Bois-Francs Nord
Victoriaville
Personne-ressource: madame Louise Lachapelle.

Jeudi, 10 juin: **MONTRÉAL** (avant-midi)

10 H 00

CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC
600, rue Fullum
6e étage
Montréal

Sur la vision de l'évaluation des enseignantes et des enseignants de l'enseignement public du Québec vue par les associations de professeurs.
Personne-ressource: Monsieur Jack Ligneau.

Jeudi, 10 juin: **MONTRÉAL** (après-midi)

12 H 30 — Dîner-rencontre avec les CS de la DR 6.3 (soit les CS de l'Île de Montréal) au Restaurant "Le Chandelier" (Ville St-Laurent)

14 H 00 — **COMMISSION SCOLAIRE SAINTE-CROIX**
Rencontre avec des responsables des ressources humaines de la région montréalaise (DR 6.3) pour traiter des politiques et de l'état de la situation dans les commissions scolaires de Montréal sur l'évaluation des enseignantes et des enseignants.
1100, Chemin Côte-Vertu
Ville Saint-Laurent
Modérateur de la rencontre: Monsieur Pierre Saint-Georges, directeur des Services des ressources humaines (CS Jérôme-Le Royer).

Vendredi, 11 juin: **CHÂTEAUGUAY**

9 H 00 — **COMMISSION SCOLAIRE DE CHÂTEAUGUAY**

Les perspectives théoriques de l'évaluation des enseignantes et des enseignants dans une perspective de professionnalisation.
Direction des activités éducatives
184, boul. Salaberry nord
Châteauguay
Personnes-ressources: Madame Diane Provençal et monsieur Roland Louis.

12 H 00 — Dîner offert par la CS de Châteauguay

14 H 00 — Évaluation de la 1re partie de la mission et retour à Québec le soir même.

MONSIEUR BERNARD GOSSOT(*)

Notice biographique:

Études universitaires:

- Licence et maîtrise en psychologie (Université de Dijon, 1971-1972)
- Certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction d'école normale (1975)
- DEA en psychologie (Université de Lyon II, 1982)
- Thèse de Doctorat de psychologie (Université de Lyon II, 1985)

Fonctions actuelles (depuis 1990):

- Inspecteur pédagogique régional (I.P.R.)
- Chef de département
  Département de l'évaluation des ressources et des innovations (ou DEP9)
  Sous-direction de l'évaluation du système éducatif
  Direction de l'évaluation et de la prospective
  Ministère de l'Éducation nationale
  Paris

Principales fonctions antérieures:

1975-1991: Inspecteur de l'Éducation nationale (I.É.N.)

1981-1988: Directeur des études d'un Centre de formation des maîtres de l'enseignement spécialisé

1988-1990: Directeur d'école normale

(*) Depuis cette mission au Québec, monsieur Gossot a quitté la DEP9 pour occuper de nouvelles fonctions comme Inspecteur de l'Académie de Paris et chargé de mission au sein de l'Inspection générale.

RAPPORT DE MISSION AU QUÉBEC[1]

INTRODUCTION

Lors de cette mission, il nous a été possible de recueillir différents points de vue sur l'évaluation du personnel enseignant. Il s'agit principalement de ceux des organismes suivants:

— le Conseil supérieur de l'éducation (CSE),
— l'Office des professions du Québec (OPQ),
— l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE),
— le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ),
— les commissions scolaires (CS).

Ce n'est qu'indirectement que nous avons pu prendre connaissance du point de vue du personnel enseignant et des syndicats d'enseignants.

Dans l'ensemble, la situation de l'évaluation du personnel enseignant au Québec est teintée par les modalités de fonctionnement de la commission scolaire et des syndicats d'enseignantes et d'enseignants ainsi que des problèmes réels auxquels les autorités scolaires ont dû faire face au cours des dernières années. Plus particulièrement, l'évaluation se résume plutôt à de la supervision. Elle est surtout le lot des directions d'écoles qui s'appuient principalement sur les critères de contrôle d'accès à la profession enseignante. Lorsque l'évaluation relève de la direction des ressources humaines, il apparaît surtout que les critères de performance semblent prendre plus d'importance quant au jugement à porter sur la qualité des enseignantes et enseignants.

I.— ENJEUX DE L'ÉVALUATION

Le débat de fond sur l'évaluation du personnel enseignant est actuellement amorcé au Québec, mais les voies à explorer sont nombreuses et le contexte socio-politico-scolaire n'est pas facile à cerner. Tentons de voir la situation à partir de différents points de vue exprimés par des organismes extérieurs au réseau des commissions scolaires.

---

[1] Compte rendu de monsieur Bruno Deshaies des diverses rencontres effectuées lors de la mission au Québec de monsieur Bernard Gossot du ministère de l'Éducation nationale en France.

A.— Point de vue du CSE[2]

Au sujet des principales caractéristiques de l'évaluation, madame Renée Carpentier, agente de recherche au Conseil supérieur de l'éducation, nous a les résumées en cinq grands points. Voici l'essentiel de son point de vue.

En gros, l'évaluation fait référence à certaines idées dont:

1° **La notion de reddition des comptes:** soit l'idée qu'une professionnelle ou un professionnel doit rendre des comptes pour les actes professionnels qu'il pose;

2° **La pluralité des modalités d'évaluation:** soit le besoin de tenir compte des réalités locales;

3° **Le droit à l'erreur:** soit la nécessité pour l'évaluation de permettre de révéler l'erreur ou être un révélateur de l'inconnu;
N.B. Cela dit, il importe que l'évaluation
a. permette l'apparition de nouvelles connaissances;
b. dépasse la simple vérification aux normes effectives;
c. ne se limite pas au contrôle en vue de la sanction;
d. rende possible une meilleure circulation de l'information.

4° **L'étendue des responsabilités de l'évaluation** dans tout le système d'enseignement: soit un souci pour tous ceux et celles qui gèrent l'éducation;
N.B. Cela dit, il ne s'agit pas seulement
a. des gestionnaires pour un ordre d'enseignement;
b. des pairs pour les enseignants eux-mêmes;
c. des directeurs d'écoles; mais de tous les partenaires, au besoin et selon le cas, des parents, des élèves ou de spécialistes.

5° **La détermination d'une activité récurrente:** soit une évaluation qui ne se limite pas à l'évolution de la carrière ou à la profession, mais qui prenne aussi en compte

---

[2] Dans un premier temps, la rencontre s'est déroulée en présence du Président du Conseil supérieur de l'éducation, monsieur Robert Bisaillon, du directeur de la Direction des communications, monsieur Jean Deronzier et de madame Renée Carpentier, agente de recherche au CSE. Durant le temps que nous a aimablement accordé monsieur Bisaillon, il a été surtout question du mandat et du rôle du CSE; par contre, avec madame Carpentier et monsieur Deronzier, nous avons principalement abordé la question de l'évaluation du personnel enseignant.

le processus de gestion lui-même dans la perspective d'assurer, d'une manière permanente, la qualité des services offerts.[3]

Comme on peut le constater, le concept d'évaluation n'est pas univoque.

B.— Situation en France

Résumons brièvement l'évolution de l'inspectorat en France.

En gros, l'expérience de l'inspectorat français est liée au processus

évaluation ➡ contrôle ➡ sanction.

Depuis la *Loi d'orientation de 1989*, le schéma traditionnel de l'évaluation en France ne correspond plus à l'état actuel du système scolaire. L'idée d'un inspecteur omnipotent, c'est-à-dire de celui qui a le pouvoir de sanctionner, ne fonctionne plus. L'évaluation de l'extérieur doit être transformée; il doit maintenant être possible d'ouvrir la porte à l'auto-évaluation.[4]

C.— Point de vue de l'Office des professions du Québec

Le mandat général de l'Office des professions du Québec[5] consiste à surveiller les professions dans leur mission de protection du public et, notamment, de contrôle de la compétence des professionnels et de la qualité de leurs actes. L'esprit de

---

[3] Le *Rapport annuel 1991-1992* du Conseil supérieur de l'éducation intitulé: «La gestion de l'éducation: nécessité d'un nouveau modèle» (Québec, 1993, 56 p.) ouvre la porte à une «évaluation systématique» (p. 49-50) qui devrait tenir compte de «la valorisation de la responsabilité des ressources humaines dans l'entreprise éducative (p. 32)».

[4] Le *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale 1992* (Paris, La Documentation française, 1992, 620 p.) porte principalement sur les évaluations générales et les études des disciplines et des spécialités. Or, ce rapport met nettement en évidence la nécessité d'une évaluation collective de situation de l'enseignement à la place d'une évaluation strictement axée sur les personnes enseignantes prises individuellement. Témoin, ce passage du rapport: «Les professeurs ont apprécié qu'on s'intéresse tout particulièrement à l'enseignement du français en STS [soit l'enseignement dans les «sections de techniciens supérieurs»] et surtout qu'on observe la discipline dans son ensemble en tenant compte des conditions générales de l'enseignement et de spécificités des établissements. (p. 529)»

[5] Pour la France, ce rôle d'évaluation est plutôt joué par les Commissions nationales.

la loi permet un droit de regard du public sur les professions. Dans cet esprit, sont régis 240 000 professionnels reconnus, dont 60 000 infirmières et infirmiers. Dans ce cas particulier, il y a la Corporation qui veille à protéger le public et le syndicat (SPIIQ) des infirmières et infirmiers qui, lui, défend les intérêts des membres. L'inspection professionnelle est une fonction importante des corporations; elle touche autant la compétence que la pratique professionnelle. Deux situations particulières sont visées:

1° soit le «cas particulier» à partir, par exemple, d'une plainte formulée officiellement;

2° soit le programme de surveillance générale annuelle.

En outre, les corporations doivent adopter des codes de déontologie qui sont approuvés par le Gouvernement du Québec. Dans la pratique, leur application est assurée par des mécanismes disciplinaires assez élaborés. Par ailleurs, d'autres moyens favorisent l'autoévaluation; la publication d'un journal professionnel, la pratique des maîtres de stages, les unités de perfectionnement ou, encore, les questionnaires d'évaluation de la pratique professionnelle. Ce sont là autant d'outils de conscientisation aux obligations de la profession.

D.— Points de vue de quelques universitaires

À l'instigation de monsieur Claude A. Saint-Pierre, une rencontre a été organisée par monsieur Nérée Bujold, du département de Psychopédagogie de l'Université Laval, avec quelques professeurs et étudiants au doctorat, sur la question de l'évaluation de l'enseignement. Les noms des personnes présentes à cette rencontre sont indiqués ci-après.

1. Personnes rencontrées

1° Monsieur Nérée Bujold, professeur
Faculté des Sciences de l'éducation
Département de Psychopédagogie

2° Monsieur Claude André Saint-Pierre, professeur
Faculté des Sciences de l'agriculture et de l'alimentation
Département de Phytologie

3° Monsieur Claude Langevin, professeur
Faculté des Sciences de l'éducation
Département de Psychopédagogie

4° Monsieur Paul Goulet, professeur
Directeur du Département de Psychopédagogie
Faculté des Sciences de l'éducation

5° Monsieur Robert Brien, professeur
Faculté des Sciences de l'éducation
Département de Technologie de l'enseignement

6° Monsieur Jean-Guy Savard
Consultant en pédagogie universitaire
Service des Ressources pédagogiques

7° Monsieur Oumar Touré
Étudiant au doctorat en mesure et évaluation
Faculté des Sciences de l'éducation

8° Madame Badia Mellouk
Étudiante au doctorat en technologie de l'enseignement
Faculté des Sciences de l'éducation

2. Résumé succinct des discussions

Les discussions ont mis en évidence le besoin de s'évaluer soi-même, de se regarder à travers ses pratiques, bref de s'auto-évaluer. Cette préoccupation *devrait normalement être intégrée par l'enseignant dans son enseignement.*

Dans la perspective des conséquences des relations professeur/élèves, il est bon de se doter de mesures de perceptions valables et valides. Toutefois, il faut voir l'évaluation comme un processus bi-directionnel et se munir d'instruments de rétro-action car, de plus en plus, les enseignants font face à des problèmes de responsabilité civile (c'est le cas, notamment, aux États-Unis à l'heure actuelle).

Partant de l'affirmation qu'un système d'enseignement qui forme des illettrés, soulève des problèmes majeurs de validité fonctionnelle du système lui-même. Alors, comment juger le système afin de rendre l'acte d'enseigner efficace? *Malgré un vif désir de bonifier le système, il ne faut toutefois pas que l'évaluation en vienne à paralyser le système par des effets pervers sur la qualité des enseignants eux-mêmes.* Un participant a souligné le danger de ce type de professeur-politicien ou démagogue qui navigue à travers le système en s'appuyant sur les étudiants. L'évaluation ne doit pas être basée sur un critère seulement (v.g. la perception des étudiants), mais aussi sur d'autres critères (v.g. la formation, les diplômes, la capacité d'entrer en contact avec l'autre, etc.).

E.— Point de vue de l'AQPDE

L'Association québécoise du personnel de direction des écoles, présidée par monsieur Michel Longchamps, regroupe cinq cents directeurs et directrices d'écoles des régions de Québec et Chaudière-Appalaches. Lors de la rencontre, la discussion s'est déroulée en présence du président et de quelques directeurs d'écoles. L'évaluation a été située dans son cadre à la fois légal, administratif et syndical. Toutefois, il a été surtout question du rôle et de la position du directeur d'école par rapport à l'évaluation.

Si l'évaluation est importante, elle doit cependant se faire dans le respect des règles établies. Selon eux, le projet d'évaluation du personnel enseignant est davantage lié aux conditions de travail définies par la convention collective de travail alors que la supervision scolaire est une forme d'évaluation qui n'a pas la même connotation. La supervision porte davantage sur la pédagogie. Il faut noter qu'il se fait beaucoup plus de supervision pédagogique que d'évaluation des enseignants. D'ailleurs, les grilles d'évaluation visent principalement le personnel enseignant suppléant et à temps partiel.

Malheureusement, l'évaluation est généralement perçue d'une manière négative; pourtant, les parents veulent que leurs enfants réussissent à l'école. Mais il faut noter que les enseignants se font rarement dire qu'ils ont fait des «bons coups». Trop souvent, l'évaluation se fait dans le cadre limité des relations de travail. À l'heure actuelle, l'évaluation vise surtout l'évaluation du rendement. Il existe de nombreuses politiques touchant l'évaluation du rendement des directeurs généraux et du personnel-cadre. Pour les enseignants, l'évaluation pourrait servir de moyen pour réfléchir sur son travail, sur ses stratégies d'enseignement, bref sur sa profession. Cet aspect est présentement davantage géré dans le cadre de la supervision scolaire.

F.— Point de vue du directeur du CPIQ

Lors d'une entrevue de deux heures environ avec monsieur Jack Ligneau, directeur du CPIQ, il nous a été possible de recueillir ses points de vue sur l'évaluation des enseignants. Avant d'aborder l'évaluation de la tâche des enseignants, il serait probablement utile de distinguer deux types d'évaluation:

1° l'évaluation des personnes,
2° l'évaluation professionnelle des enseignantes et des enseignants.

La première évaluation concerne plutôt le comportement des individus dans la situation scolaire tandis que la seconde évaluation relèverait plutôt d'une corporation professionnelle qui, bien sûr, existerait sous l'égide de l'Office des professions du Québec. Dans

le deuxième cas, c'est le ministère de l'Éducation qui tient lieu, présentement, de corporation professionnelle.

Il n'y a pas de doute, les enseignants méritent d'être évalués; ils ne s'opposent pas, en principe, à cette idée; toutefois, ils veulent participer à toute la mise sur pied du processus, des critères et du contenu de cette évaluation. En ce sens, l'évaluation doit accompagner l'exercice d'une profession. Dans l'ensemble, elle se devrait plutôt d'être positive et conçue dans le but d'améliorer la qualité de l'intervention éducative des enseignants.

Qui et comment peut se faire l'évaluation? Trois avenues sont possibles pratiquement:

1° l'évaluation par les pairs,
2° l'évaluation par les supérieurs hiérarchiques,
3° l'évaluation par les services de ressources humaines.

L'évaluation par les directeurs d'écoles semble très discutable, car il y a danger de dysfonction de l'évaluation en vue, par exemple, de régler d'autres choses. Très souvent, les directeurs ne connaissent pas ou ne sont pas en mesure d'évaluer la qualité des interventions pédagogiques de leurs professeurs, surtout au secondaire. De toute façon, il ne devrait pas y avoir d'évaluation s'il n'y a pas un projet éducatif de l'école (voir le débat sur la formation fondamentale) qui a reçu l'adhésion de l'ensemble des partenaires concernés.

L'évaluation devrait être systématique, continue, permanente; elle devrait se faire par une personne qui est ni trop loin ni trop proche de l'évalué; ce pourrait être une personne spécialiste et active en pédagogie, par exemple des professionnels des services éducatifs. Actuellement, les directions d'écoles sont bien mal placées pour faire de l'évaluation systématique. Cependant, dans certaines écoles privées, il se fait une évaluation «serrée» des professeurs. Mais il apparaît nécessaire dans tous les cas que les enseignants soient directement impliqués: c'est une condition sine qua non.

En conclusion et eu égard au dossier de l'évaluation, il serait probablement bon de dire que la professionnalisation de l'enseignement passe par la reconnaissance d'une éthique et une réflexion continue sur la qualité des interventions éducatives.

II.— RÔLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Ce sujet brûlant de l'évaluation des enseignantes et des enseignants dans le système scolaire repose en grande partie sur les épaules de l'employeur immédiat qui

est, en l'occurrence, la commission scolaire. Toutefois, il est impossible d'ignorer la présence des syndicats d'enseignantes et d'enseignants, de l'opinion publique, du rôle du ministère de l'Éducation, des ressources disponibles pour faire l'évaluation, des objectifs de cette opération, etc. Afin d'éclairer cette question, nous présentons sommairement la situation des commissions scolaires de Beauport, Victoriaville et de Châteauguay.

A.— Commission scolaire Beauport

1. Personnes rencontrées

Lors de notre visite à cette commission scolaire, nous avons rencontré la directrice générale de la Commission scolaire, madame Diane Provencher, ainsi que le président du Syndicat du Québec-Métro, monsieur Jacques Cantin, qui représente environ 2 400 enseignantes et enseignants de trois commissions scolaires: Beauport, Montmorency et CÉCQ.

2. Quelques données statistiques

Voici un portrait très sommaire de la situation relative au nombre d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants, de directeurs d'écoles et d'établissements d'enseignement à la Commission scolaire Beauport.

Nombre de directeurs et directrices d'école (incluant les adjoints)	18
Nombre d'écoles primaires	11
Nombre d'écoles secondaires	3
Nombre de centres à l'éducation des adultes	2
Nombre d'enseignantes et d'enseignants permanents ou syndiqués	421
Nombre d'enseignantes et d'enseignants à temps partiel	639
Nombre d'élèves au primaire	4 930
Nombre d'élèves au secondaire	3 565
Nombre d'élèves à l'enseignement professionnel	392
Nombre d'élèves à l'éducation des adultes	840

3. Consultation sur la politique d'évaluation

La démarche de supervision et d'évaluation du rendement des enseignants est amorcée depuis mai 1991. À la suite d'une consultation individuelle de tout le

personnel enseignant, la politique d'évaluation de la Commission scolaire vient de connaître son aboutissement.

Le résultat de la consultation a été le suivant:

— 55% des enseignantes et des enseignants se sont prononcés en faveur du projet (une majorité dans treize écoles);
— 36% des enseignantes et des enseignants se sont prononcés contre le projet (une majorité dans quatre écoles, dont deux écoles secondaires et deux écoles primaires);
— 9% des enseignantes et des enseignants se sont abstenus de voter.

Dans la foulée de cette consultation, la Commission scolaire et le Syndicat du Québec-Métro ont convenu de ce qui suit:

- aller de l'avant avec ce projet de politique de supervision et d'évaluation en 1993-1994;
- expérimenter ce projet dans toutes les écoles de la Commission scolaire Beauport (primaire, secondaire et adultes);
- faire le point régulièrement entre les deux partenaires afin que les choses se passent bien.

4. Besoins en formation

Au regard de l'évaluation des enseignants, la Commission scolaire Beauport a senti le besoin de se doter d'une politique de formation des directeurs d'écoles. Il y a, entre autres, le programme PIDEC (soit le Programme d'introduction à la direction d'école) de l'Université de Sherbrooke, qui semble satisfaire certains besoins de formation.

5. Les résistances

Les préoccupations des enseignants relativement à l'évaluation est de savoir si cette évaluation est de type collectif ou individuel. Il reste à vérifier la frontière entre la supervision pédagogique et l'évaluation. Elle n'est pas toujours très évidente. Règle générale, le mot évaluation, en tant que tel, fait peur à presque tout le monde. On veut savoir ce que c'est; on veut savoir comment ça va se faire. Les deux aspects doivent, selon les syndiqués, être présentés d'une manière concomitante par l'employeur. En clair, les enseignantes et les enseignants veulent connaître les tenants et les aboutissants de l'affaire.

En présence d'un syndicat unifié de professeurs, les directeurs généraux des trois commissions scolaires tentent de former un front commun de leur côté. La chose n'est pas toujours facile.

B.— Commission scolaire de Victoriaville

1. Personnes rencontrées

Lors de cette visite d'une journée, nous avons rencontré les personnes suivantes dans la salle des commissaires de la Commission scolaire:

1° Madame Louise Lachapelle,
Directrice par intérim de la Direction des ressources humaines
Commission scolaire de Victoriaville

2° Monsieur Denis Lalonde,
Directeur de la polyvalente Le Boisé
(une école secondaire de 2e cycle)

3° Madame Sylvie Turcotte,
Directrice générale par intérim
Direction régionale de Trois-Rivières (DR 04)

4° Madame Nicole Turgeon-Lecomte,
Directrice de l'école primaire Saint-Gabriel-Lalemant.

2. Direction régionale de la Mauricie-Bois-Francs (DR 04)

La DR 04 est la 5e en ordre de grandeur des directions régionales du ministère de l'Éducation. Elle représente 7% de la population scolaire du Québec avec ses 14 commissions scolaires catholiques, dont une commission scolaire pour l'enseignement en anglais, une commission scolaire protestante offrant l'enseignement en anglais et en français, 5 centres d'éducation des adultes et un centre en enseignement professionnel et 5 syndicats locaux.

Pour la DR 04, il y a 20 personnes au niveau de la direction générale (directeurs généraux et conseillers-cadres), 123 cadres dans l'administration, 187 directeurs, 190 directeurs adjoints, 2 700 autres personnes (employés professionnels, de soutien, etc.), 6 000 enseignants et 450 probanistes. Le taux d'encadrement du personnel à l'emploi de la commission scolaire est de 1/22 (soit de 4,5%).

3. Caractéristiques de la Commission scolaire

La Commission scolaire de Victoriaville est située dans un milieu semi-urbain ou semi-rural, soit les régions de Victoriaville et d'Arthabaska. Elle embauche 440 enseignants réguliers, 150 enseignants en statuts précaires pour un total de 590 enseignantes et enseignants offrant l'enseignement à 8 000 élèves.

4. Situation de l'emploi et politique d'embauche

Depuis quatre ans, la Commission scolaire s'est dotée de deux politiques: l'une concerne la politique d'embauche des enseignantes et des enseignants et l'autre la politique d'évaluation de rendement des personnels syndiqués. Ces politiques ont conduit à l'application de mesures d'évaluation depuis trois ans. Le directeur général de la Commission scolaire, monsieur Roger Richard, a joué un rôle déterminant dans l'élaboration de cette politique lors d'un discours qu'il a fait, il y a quatre ans, sur l'évaluation des enseignantes et des enseignants. En fait, cette politique devrait répondre à l'impact de la protection de la liste de rappel des enseignantes et des enseignants qui a un effet sur la qualité de l'enseignement.

Le personnel enseignant peut demeurer longtemps sur une liste de priorité d'emploi ou de rappel avant d'obtenir un poste régulier. Dans ce contexte, il arrive fréquemment qu'une même personne soit soumise à l'évaluation de rendement durant plusieurs années, et cela dans plusieurs écoles. Cette situation amène à se questionner tant sur les outils d'évaluation que sur la compétence des «évaluateurs».

La politique d'embauche vise la recherche de la compétence, c'est-à-dire la qualité des enseignantes et des enseignants; elle met en cause les traits de personnalités adaptés à l'emploi. Cependant, cette politique est liée aux conditions des relations de travail. Elle fait donc partie de la gestion du personnel, soit de la dotation des ressources humaines. Les conventions collectives devraient permettre des projets d'organisation de la tâche qui favoriseraient, par exemple, des expériences sur la tâche globale.

Il arrive que le personnel enseignant régulier ne répond pas aux attentes de l'école. Que faut-il faire? La situation est complexe; il n'y a pas de réponses toutes faites.

5. Définition des attentes signifiées

Avant 1988, la Commission scolaire ne systématisait pas le processus d'évaluation du rendement; après 1988, la description de tâches a été orientée vers les attentes signifiées. Il s'agit de faire connaître les attentes signifiées pour permettre une meilleure évaluation du rendement (voir le modèle de l'ÉNAP sur les «attentes signifiées»). Toutefois, cette philosophie de gestion ne devrait pas empêcher de faire du

système une «maison vivable». Il importe que les objectifs visés concernant l'évaluation du rendement soient clairement exprimés au personnel qui participe au processus.

C'est dans ce contexte que vient se poser la question de la supervision et de l'évaluation du personnel enseignant. S'agit-il de faire du contrôle? S'agit-il de prévoir des activités de perfectionnement? S'agit-il d'évaluation formelle ou informelle? Pourquoi faire de la supervision ou de l'évaluation? Ainsi la définition des attentes signifiées renvoie à d'autres questions de gestion et de philosophie de gestion du personnel ainsi que du fonctionnement de la Commission scolaire.

6. Place du syndicat local

Devant les intentions et les politiques de la Commission scolaire, le syndicat réclame la consultation. Les enseignants veulent savoir...; ils ne semblent pas ressentir le besoin d'une grille d'évaluation pour juger leur qualité d'enseignante ou d'enseignant. Les instruments d'évaluation ont inquiété le personnel enseignant et les syndicats. Cependant, cette inquiétude s'est résorbée lorsqu'ils ont pris connaissance des instruments d'évaluation et de la démarche préconisée.

La question de l'évaluation du rendement soulève de nombreuses interrogations. Entre autres, elle implique la définition de la tâche des enseignants: un sujet central dans les négociations collectives.

7. Supervision, évaluation et rendement

La supervision pédagogique est vue par l'administration scolaire comme une relation d'aide continue qui permet de résoudre des problèmes d'organisation du travail et de relations de travail. Elle vise une amélioration de la qualité des gestes pédagogiques.

Dans le cas de l'évaluation, il s'agit de poser un jugement sur la compétence et le rendement. Il importe de connaître la qualité des résultats de l'enseignement. Ce qui peut être vu, entre autres, par le rendement des élèves à leur évaluation scolaire.

L'étude du rendement ne peut pas se faire en vase clos. Il faut aussi tenir compte du projet éducatif. La qualité du rendement des enseignantes et des enseignants est assortie de nombreuses variables qui peuvent l'affecter dans un milieu donné ou un autre. Il faut observer la réalité immédiate des enseignantes et des enseignants.

8. Certaines conditions fondamentales de l'évaluation

Au point de départ, il faut une confiance réciproque entre l'évaluateur et l'évalué. Cette idée de confiance est fondamentale pour le succès de l'entreprise d'évaluation du personnel enseignant.

L'évaluation nécessite de faire de l'observation sur le terrain. Par exemple, il n'est pas suffisant de tenir compte uniquement des réactions des élèves envers les professeurs. Il importe de développer une éthique de l'évaluation, voire un code de déontologie; mais surtout, il faut évaluer toutes les dimensions de l'acte d'enseigner.

L'entreprise d'évaluation, à défaut d'être scientifique, devrait être la plus objective possible; la situation actuelle est très loin de cet idéal.

Il serait bon d'avoir un modèle du bon enseignant, du bon acte pédagogique.

Il faut construire de bons instruments d'évaluation et s'assurer d'une durée raisonnable de prestation significative de travail pour faire de l'évaluation.

9. Contexte de l'évaluation

Il semble clair que l'évaluation des enseignantes et des enseignants doit être posée dans le cadre de la dotation de personnel, de la question de la tâche, des facteurs de fonctionnement et d'environnement scolaires ainsi que de la liberté pédagogique vue dans l'esprit du caractère professionnel de l'acte pédagogique.

10. Conclusion

La nature et le processus d'évaluation du personnel enseignant ne soulèvent pas des questions simples. Des questions aussi importantes que celles-ci doivent se poser:

1° Quoi évaluer?
2° Quelles dimensions de l'acte pédagogique doivent être évaluées?
3° Pour quelles fins l'évaluation devrait-elle être mise en place?
4° Comment l'évaluation doit-elle se faire?
5° Y a-t-il place pour l'auto-évaluation?
6° S'agit-il d'évaluation sommative, descriptive ou formative?
7° S'agit-il d'évaluation de la qualité des enseignants ou de l'enseignement?
8° Comment seront consignés les résultats de l'évaluation?
9° Quel rôle peut jouer le projet éducatif de l'école?
10° Bref, qu'est-ce qu'*évaluer?* pourquoi *évaluer?*

C.— Commissions scolaires de l'Île de Montréal

La rencontre avec les commissions scolaires de l'Île de Montréal a été préparée par monsieur Waguih El Masri de la DR. 6.3, puis organisée par monsieur Pierre Saint-Georges, directeur des ressources humaines à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Après un dîner collectif au Restaurant Le Chandelier, à Ville Saint-Laurent, c'est la Commission scolaire Sainte-Croix qui nous a accueillis pour continuer la session d'échanges et de discussions. Monsieur Saint-Georges a accepté de jouer le rôle de modérateur de la réunion.

1. Personnes rencontrées

Voici la liste des personnes présentes à cette rencontre:

1° Monsieur Roch Archambault
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Sainte-Croix

2° Monsieur Clermont Barnabé
Professeur
Faculté d'éducation
Université McGill

3° Monsieur Richard Boudreault
Directeur
École Saint-Antonin
Commission des écoles catholiques de Montréal

4° Monsieur Pierre Desjardins
Directeur du réseau d'enseignement secondaire français
Commission scolaire Jérôme-Le Royer

5° Madame Paule Guay
Directrice
Service de l'enseignement francophone
Commission scolaire du Sault-Saint-Louis

6° Monsieur Jacques Plante
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Baldwin-Cartier

7° Monsieur Pierre Saint-Georges
Directeur des ressources humaines
Commission scolaire Jérôme-Le Royer

2. Évaluation des pratiques

Les pratiques dans l'enseignement réfèrent à des manières de faire, d'agir, de se comporter, de communiquer, d'échanger, de s'organiser, de s'adapter, d'évoluer ou même de penser tout autant qu'à des savoirs et des savoirs-faire en présence d'élèves, dans une école donnée et un milieu humain particulier en vue d'obtenir des élèves des apprentissages efficaces.

Comment toutes ces pratiques peuvent être évaluées dans une situation scolaire concrète où il y a une organisation, des élèves, des maîtres, des parents, des organismes, des idées et des moyens plus ou moins limités? Dans ce cas, faut-il viser seulement l'individu ou le groupe? Comment peut-on évaluer le mauvais rendement scolaire? Quelle est la qualité attendue des enseignantes et des enseignants? Qu'est-ce qui marque le progrès d'un élève? Quelles sont les conditions de la réussite scolaire? Est-ce l'efficacité de l'organisation qui doit être recherchée en premier lieu? La réalisation des attentes dépend-elle plutôt du système que des individus?

Ces interrogations, entre autres, ont fait partie intégrante des discussions. À cet égard, la question de la réussite scolaire a donné lieu à un débat assez complexe. Il faut noter que les discussions sur ce sujet d'actualités ont soulevé beaucoup d'interrogations entre les participants. Il y a eu autant d'interrogations sinon plus que de solutions. Le groupe paraissait plutôt perplexe.

a. Sur un plan général

L'évaluation dont il s'agit ici, ce n'est pas l'évaluation en vue d'établir le «dossier disciplinaire» d'une enseignante ou d'un enseignant. Il s'agit plutôt d'évaluation comme référent à l'enseignement et non comme modèle. Toutefois, il faut bien admettre, à l'heure actuelle, l'effet d'entraînement de l'application des mécanismes servant à la probation ou à l'embauche des maîtres sur les pratiques de l'évaluation du personnel enseignant régulier. Le chevauchement entre la supervision et l'évaluation risque de soulever des problèmes sérieux.

b. En rapport avec les relations de travail

L'évaluation d'un maître dans le cadre d'un processus de grief présente des inconvénients majeurs. Pour l'employeur, la perte d'un grief peut représenter des conséquences énormes sur ses politiques administratives et dans ses rapports avec les syndiqués et le syndicat. Pour l'employé ou le syndicat, les enjeux sont aussi très considérables sur l'avenir de la profession et de la situation du syndicat.

Le processus de décision à caractère disciplinaire implique une évaluation de situation qui doit résister à toutes épreuves. Mais qui peut garantir le succès d'une

telle entreprise? Or, quand le processus est enclenché, il reste que chaque partie devra vivre avec les conséquences des décisions prises à un moment donné.

3. Performance de l'institution

Le fonctionnement scolaire est autant lié à l'organisation qu'aux individus. Tant les individus que l'organisation ont des comptes à rendre au public. L'institution, dans son ensemble, est responsable de sa performance, c'est-à-dire de ses accomplissements. Faire apprendre des connaissances à des élèves, les éduquer, leur fournir le moyen de comprendre le monde, etc. sont autant de défis pour l'enseignement. Cette recherche de la performance ne semble pas pouvoir être réalisable sans la coopération collective de tous les intervenants dans la situation scolaire. Autrement dit, la performance de l'institution soulève la question de l'évaluation du *problème* de l'enseignement.

a. Mission de l'institution

L'école a une mission: éduquer, instruire, enseigner, former. Comment réaliser cette mission dans un contexte concret? La réussite scolaire fait partie des objectifs scolaires. Alors comment peut-elle s'opérationnaliser? Ce défi, toutes les commissions scolaires le vivent actuellement.

L'institution doit s'interroger pour savoir si la réussite scolaire est garante de la performance de l'organisation. Est-ce que le critère de réussite scolaire est suffisant pour expliquer qu'une institution d'enseignement performe bien ou mieux qu'une autre? Dans quelle mesure les individus (enseignants et élèves) sont en cause?

b. Rôle des individus

Pour certains, au sujet des organisations, il semble que la réalisation des attentes individuelles correspond, grosso modo, à 85% du système et à 15% des individus. Donc s'interroger sur le rendement des professeurs d'école, c'est autant se demander ce qui se passe dans la commission scolaire et dans l'école que ce qui se passe dans la classe entre un maître et ses élèves.[6]

---

[6] Note du rédacteur.– Selon Deming (1991), le contrôle statistique de la qualité dépend, à la fois, mais très inégalement, de causes communes et de causes spéciales. À son avis, c'est à la direction générale d'une entreprise de voir à éliminer le plus grand nombre de causes communes, c'est-à-dire celles qui relèvent du système et non des individus. À ce sujet, deux sortes d'erreurs peuvent être commises. Elles proviennent généralement «de la confusion entre les causes communes et les causes spéciales de variation.
1° Attribuer un défaut à une cause spéciale alors que la cause appartient au système (cause commune).

Vu le degré de rendement scolaire exigé des élèves, quelle est la qualité attendue du maître? En cas d'insuccès scolaire, quelle est la part de responsabilité du professeur? Enfin, qui juge qui? À la question: «Comment analyser le mauvais rendement scolaire?» un participant a répondu: «Nous sommes co-responsables de la situation dans la classe.» Toutefois, quelques indices pourraient nous guider dans nos appréciations.

c. Des indicateurs

«Qu'est-ce qui marque le progrès d'un élève?» se demande un participant. La réponse à cette question n'est pas facile à formuler. Toutefois, une réflexion à partir d'indicateurs de rendement scolaire permettrait de voir la complexité du problème. Pour le besoin de la discussion, distinguons sommairement entre des indicateurs externes et d'autres internes.

(1) externes

Les indicateurs de performance peuvent être associés à des indicateurs externes, tels le taux d'absentéisme des élèves et des professeurs, les résultats scolaires des élèves, l'état du matériel pédagogique, le milieu socio-économique, etc.

(2) internes

Les facteurs internes, soit le niveau initial de l'élève, son expérience, sa motivation, ses intérêts, etc. influent sur la progression d'un élève. Dans ce cas, la progression individuelle a-t-elle plus d'importance que les résultats *ad hoc*? Qu'est-ce qui est juge de quoi et de qui?

En outre, le mode de raisonnement d'une personne, sa position dans la vie, sa culture, ses valeurs, etc. ne sont-ils pas des facteurs déterminants au sujet des apprentissages scolaires?

2° Attribuer un défaut au système (cause commune) alors que la cause est spéciale. (p. 37)»
À propos des causes communes, Deming précise ainsi sa pensée: «Aucun défaut propre au système ne peut être compensé par un plus grand effort des ouvriers, même s'ils font preuve d'une habileté exceptionnelle. (36)»
[Voir l'*Appendice III* pour la référence complète à l'ouvrage.]

d. Des savoirs

Considéré sous l'angle de la formation de la personne, l'enseignement peut s'appuyer sur deux formes de savoirs: les savoirs «instruits» et les savoirs «construits».

(1) instruits

Les savoirs «instruits» concernent les connaissances, c'est-à-dire la mémorisation de la «matière» enseignée, d'où ce qui a été appris par apprentissage technique (cf. les règles de la grammaire, les quatre opérations en mathématiques, les dates en histoire, etc.).

(2) construits

Les savoirs «construits» représentent les connaissances acquises par un processus de construction de la pensée. Il y a un acte volontaire de l'individu pour exprimer sa pensée à l'aide de ses connaissances, son expérience et de la forme de son intelligence.

4. La réussite scolaire

La notion de réussite scolaire des élèves a fait l'objet d'une discussion vive, voire même légèrement émotive. Cela dit pour indiquer le caractère difficile de cette notion. Bien sûr, chaque commission scolaire a ses problèmes. Devant cette situation, est-ce que c'est l'efficacité de l'organisation qui doit être recherchée? ou bien, est-ce le développement des individus dans leur processus de réalisation soit professionnelle pour le professeur ou soit d'apprentissage et d'accomplissement pour l'élève? Une question sous-jacente se pose. Il s'agit du gros problème des savoirs et des types d'enseignement et d'apprentissage. Quel mode d'enseignement est privilégié pour quel type d'apprentissage et de formation?

a. Conditions de la réussite scolaire

La piste d'analyse par les indicateurs externes et internes est certainement une des voies possibles à suivre. Cependant, il ne faudrait pas croire que la réalité se catégorise aussi facilement que cela. Les rapports des individus à l'institution et au système social global (cf. rôle de l'État, de l'opinion publique, des syndicats, des libertés fondamentales, du droit, de l'économie, des religions, etc.) conditionnent l'école. Le maître, dans sa classe, doit gérer toutes ces tensions.

Une bonne synergie entre l'institution et les individus semble être la meilleure condition pour l'atteinte des objectifs de l'école. L'opérationalisation de cette condition dans la réalité scolaire est la responsabilité de tous et chacun.

b. Causes de l'insuccès scolaire

D'aucuns pensent que la cause réside dans la mauvaise organisation de l'institution; d'autres croient que des individus peuvent être particulièrement responsables, en particulier les maîtres. L'explication par la cause unique ou simple ne paraît pas satisfaire l'explication du problème de l'insuccès scolaire qui, d'ailleurs, peut se manifester sous différentes formes (par ex.: échecs aux examens, décrochage scolaire, violence, vandalisme, drogues, absentéisme, etc.).

5. Nature de l'évaluation

Comme on a pu le constater, la nature de l'évaluation comme telle n'a pas été abordée directement. Elle a fait l'objet de nombreux propos sur le rôle de l'institution et des individus. Toutefois, deux voies sont apparues concernant l'évaluation: la première, l'évaluation pour poser un diagnostic; la seconde, pour établir la reddition des comptes.

a. Pour poser un diagnostic

S'agit-il de diagnostiquer une situation d'enseignement? Alors, qu'est-ce que cela implique pour les maîtres? L'évaluation doit porter sur quoi et en vue de quelle décision?

b. Pour établir la reddition des comptes

Si l'évaluation est vue par la lorgnette de la performance de l'institution, alors il faut diagnostiquer les «bons» et les «mauvais» professeurs. La question se pose spontanément: «À partir de quels critères?»

6. Mise au point d'un dispositif d'évaluation

Le problème actuel tient au fait de la difficulté de mettre au point des objectifs, des moyens et des mesures appropriées susceptibles de permettre une évaluation qualitative de l'acte d'enseigner et, partant, des enseignantes et des enseignants. En gros, on reste présentement à l'intérieur du schéma de la supervision pédagogique.[7]

---

[7] Note du rédacteur.– Ce thème a fait l'objet de l'un des enjeux des *États généraux sur la qualité de l'éducation* qui ont été tenus à Montréal les 2, 3, 4, 5 et 6 avril 1986. À cette occasion, le problème de la supervision pédagogique a été présenté dans trois ateliers différents (deux en français et un en anglais). On trouve une synthèse des discussions dans *Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers* (Québec,1986), 99-104. Par ailleurs, les textes des conférences pour chaque atelier ont été publiés dans les *Exposés des personnes ressources* (cf. les *Actes des États généraux.*

7. Des références

- Yves Lenoir, *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie présentée en 1991 à l'Université de Paris VII.
- Deming, *Hors de la crise*.
- Jacques Plante, *Évaluation du personnel*.
- Legendre, *Dictionnaire de l'éducation*.
- ÉNAP, Modèle des attentes signifiées.
- Claude Paquette, consultant sur la supervision scolaire
- Godin et Denis Massé à l'Université de Sherbrooke

8. Conclusion[8]

La question de la performance scolaire associée à la réussite scolaire a soulevé de nombreuses interrogations et suscité une bonne discussion. Il n'est pas apparu évident que les résultats scolaires des élèves reposent uniquement sur les épaules des enseignantes et des enseignants. Il ressort plutôt des discussions que l'institution a sa part de responsabilité, mais que finalement un peu tout le monde est dans le même bateau.

Dans le cadre de la réussite scolaire, il apparaît de plus en plus clair que c'est la responsabilité de tous et chacun. Ce qui pourrait accréditer l'idée que ce serait plutôt du système qu'il faudrait se préoccuper que des individus pris isolément.

Québec, 1986, p. 268-272, 292-302 et 304-307). À cette époque, la position de la CEQ a été exprimée dans *Pour alimenter notre participation. CEQ aux États généraux* (s.l., s.d.), 33-34 et 39. Dans ce document, la CEQ réaffirme ses positions adoptées au Congrès de la Centrale en 1984. La Résolution 74 déclare:
«• Que la CEQ affirme que tout mécanisme d'évaluation des personnels, s'il doit en exister, doit être contenu à l'intérieur des conventions collectives, et par conséquent, être l'objet de négociation.
• Qu'en conséquence, la CEQ s'oppose à tout autre projet non négocié d'évaluation des salariés et salariées et particulièrement dénonce toute forme d'évaluation des salariées et salariés entre eux.
• Que la CEQ poursuive sa réflexion sur l'évaluation des salariées et salariés.
• Que la CEQ invite ses affiliés à prévoir des mesures (information, recours, etc.) qui assurent la protection de leurs membres face aux éventuelles attaques de la partie patronale en regard de l'évaluation, notamment par l'introduction du système de «position plan», de la paie au mérite ou d'un mécanisme équivalent. (p. 39)»
Il ne semble pas y avoir eu, encore aujourd'hui, un changement de cap à cet égard de la part de la CEQ.

[8] Note du rédacteur.– La conclusion des débats sur l'évaluation des enseignantes et des enseignants représente le point de vue du rédacteur de ce rapport. Le groupe comme tel n'a pas tiré lui-même ses propres conclusions de la séance de discussions.

D'ailleurs, l'ensemble des forces qui s'exercent dans la société se retrouvent à une autre échelle dans la classe. Les tensions sociales, le maître dans sa classe les vit à des degrés divers selon les milieux, les événements et les situations particulières. Il n'est pas uniquement en face d'un élève!

La question de l'évaluation est apparue comme dépendante de bien des réalités concrètes, mais aussi des savoirs et des types d'enseignement et d'apprentissage. Compte tenu de cela, comment l'évaluation des enseignantes et des enseignants pourrait-elle se faire? Les participants semblent dire que tant l'institution que les individus doivent être interpellés.

D.— Commission scolaire de Châteauguay

La rencontre avec le personnel de direction de la Commission scolaire de Châteauguay a été amorcée par monsieur Gaston Bergeron de la DR 6.2 pour la Montérégie. Par ses démarches, il nous a mis en contact avec monsieur Roland Louis, coordonnateur de l'enseignement primaire et secondaire à la Commission scolaire de Châteauguay. Or, ce dernier se préoccupe de cette question depuis longtemps. Nous avons donc communiqué avec lui et il nous a fait parvenir un document personnel intitulé: «Évaluation du personnel enseignant. Une réflexion sur les pratiques actuelles et sur les voies d'avenir» (Montérégie, février 1993, 14 p.). À la suite de cet échange d'information, il a été convenu que nous pourrions rencontrer le personnel de direction de la Commission scolaire impliqué par le dossier de l'évaluation.

La rencontre s'est tenue à l'école secondaire Louis-Philippe-Paré à Châteauguay. Cette journée-là, les directeurs de la polyvalente et les enseignantes et enseignants fêtaient un collègue qui prenait sa retraite. Nous avons assisté brièvement à cet événement.

1. Personnes rencontrées

Lors de cette visite, nous avons pu rencontrer les personnes suivantes:

1° Madame Françoise Bardo
Présidente
Commission scolaire de Châteauguay

2° Madame Diane Provençal
Directrice
École secondaire Louis-Philippe-Paré

3° Monsieur Roland Louis
Coordonnateur de l'enseignement
primaire et secondaire

4° Monsieur Serge Boisvert
Adjoint à la direction

5° Madame Lucie Legault
Adjoint à la direction

6° Monsieur Jean Letarte
Adjoint à la direction

7° Monsieur Gilles Desaulniers
Adjoint à la direction

2. Caractéristiques de la Commission scolaire

La Commission scolaire représente une sorte de gouvernement local; dans son cas, elle est composée de 19 commissaires élus (dont un représentant anglo-catholique pour le primaire) qui agissent sous l'autorité d'une présidente choisie parmi les commissaires élus.

La Commission scolaire recouvre trois villes: Châteauguay, Mercier et Léry. Elle gère un budget de 41 M$ et administre 10 écoles primaires, 3 écoles secondaires de 1er cycle et une école professionnelle pour une population de 7 200 élèves. Le nombre d'employés s'élève à un peu plus de 600 personnes dont 566 employés permanents. Le personnel d'encadrement de la commission scolaire et des écoles se chiffre à 44 personnes. À l'école secondaire Louis-Philippe-Paré, une école de 2e cycle, il y a 1 600 élèves avec un personnel de 125 membres dont une directrice avec cinq adjoints à la direction et 93 enseignantes et enseignants.

Le milieu socio-culturel intègre les deux réalités linguistiques québécoises: les francophones et les anglophones. Au plan économique, le milieu connaît une situation difficile.

3. Un grand objectif: la réussite éducative

L'objectif de la Commission scolaire est la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves. Pour cela, quarante-huit mesures recoupent quatre domaines ou dimensions de l'action ou de la gestion:

1° promotion de la main-d'oeuvre,
2° développement de stratégies d'enseignement visant la réussite,
3° maintien de l'environnement physique,
4° gestion décentralisée (c'est-à-dire participative).

4. Élaboration d'un plan triennal

Le plan triennal a été élaboré, il y a deux ans. Quatre étapes ont été franchies pour en arriver au plan. Il y a eu d'abord un sondage. En second lieu, le directeur général, monsieur Maurice Brossard, a exposé le point de vue de la Commission scolaire sur l'évaluation du personnel enseignant. Mais afin de donner corps à cette initiative, deux jours de discussions ont été tenus en vue de valider les orientations et les critères d'évaluation des comportements observables. Finalement, un document officiel est en cours de rédaction.

5. Évaluation (formative) des enseignants

L'évaluation formative ou autrement appelée *constructive* part de l'observation directe, d'échanges avec les individus et d'une planification annuelle de l'enseignement. Jomphe et Royer de l'ÉNAP ont déjà préparé pour les professeurs de français un modèle théorique d'évaluation.

Compte tenu du caractère subjectif de l'évaluation, la relation entre l'évaluateur et l'évalué doit s'inscrire dans un climat de confiance. Il en est tout autant des rapports entre les maîtres et les parents.

À la question: «Est-ce possible la performance durant 32 ans dans l'enseignement?» Un adjoint à la direction a répondu: «Oui, c'est possible.» Une condition générale s'impose: il faut que l'enseignant soit reconnu, il doit avoir la chance de s'exprimer, de sentir du support, de vivre un climat d'ouverture et de pouvoir s'adapter aux changements.

6. Évaluation formelle des professeurs

L'évaluation formelle peut se faire en quatre étapes, soit au cours de quatre rencontres ou entretiens. Lors de ces occasions d'entretien, le professeur doit pouvoir parler des élèves, mais il est aussi nécessaire qu'il puisse parler de lui.

L'évaluation d'un système «humain» ne doit pas donner l'impression que l'évalué est en présence d'un juge. Ainsi, parfois, le mécontentement d'un professeur peut résulter tout simplement, par exemple, de l'absence d'une réserve de craies dans son tiroir. Or, si la rencontre n'offre pas l'occasion au professeur de pouvoir «dire», il est fort possible que l'expression de son insatisfaction ne parvienne pas à être exprimée clairement. Pour ce faire, l'évaluation ne devrait pas être un jugement, mais plutôt une occasion d'offrir de l'aide, de proposer des solutions, etc.

Voici un cas particulier. Un professeur, à quelque cinq années de sa retraite, montrait des signes assez grands de difficultés. Il lui fut proposer d'utiliser le

Service d'aide aux employés. Ce qu'il accepta de faire. Dans son cas, l'intervention du personnel d'aide aux employés a donné des résultats tangibles. À telle enseigne que durant les cinq dernières années de sa carrière, ce prof, qu'on jugeait «mauvais», était redevenu un excellent prof. Cet exemple peut montrer l'importance de ne pas porter des jugements prématurés sur des personnes avant d'avoir fait le nécessaire pour leur permettre de se replacer dans le fonctionnement de l'organisation.

7. Caractéristiques et conditions de l'évaluation

a. De quelques caractéristiques

Une idée force marque les discussions concernant l'évaluation des enseignantes et des enseignants: **l'évaluation ne doit pas être un système de points de démérite.** L'évaluation ne doit pas sombrer dans l'enquête visant particulièrement les mesures disciplinaires; elle ne doit pas non plus donner l'impression d'une sorte d'enquête policière.

Dans l'évaluation, il faut faire attention de ne pas tomber dans le style contrôle de police. Dans ce cas, l'évaluateur devient une sorte de «police» au lieu de devenir un collaborateur, un aide.

L'évaluation doit partir de l'observation directe, soit d'une analyse de situation. Elle doit permettre de porter un jugement; toutefois, la décision ne doit pas avoir l'allure d'une sanction.[9]

L'évaluation doit s'inscrire dans un processus de co-évaluation. Entre l'évaluateur et l'évalué, ce devrait être surtout ce qu'*on* pense et non pas ce que *je* pense.

L'évaluation doit permettre d'abolir la peur de le dire.

b. De quelques conditions

Si l'on admet le principe qu'une direction est *en soi* menaçante, il faut alors en tenir compte dans la gestion des ressources humaines.

La relation entre l'évalué et l'évaluateur doit permettre à l'évalué de percevoir l'évaluateur plutôt comme un «être près de soi» que de se percevoir comme un «être menacé» face à l'évaluateur. L'«être menacé» aura des comportements bien différents de celui qui se sentira en confiance.

---

[9] **Note du rédacteur.–** Voir l'Appendice V.

Dans la relation entre le responsable de l'évaluation et l'enseignant, il importe d'éviter d'établir une relation de gagnant/perdant.

Quand le climat scolaire n'est pas complètement serein, le réflexe de l'enseignant lorsqu'il est appelé à se rendre au bureau du directeur est celui d'un coupable. Il se demande: «Qu'est-ce que j'ai fait?» C'est ce que pensent souvent les profs qui sont un jour interpellés par la direction à un moment donné.

Il importe de se questionner sur l'identité de l'individu soumis à l'évaluation. Si l'individu mérite d'être évalué dans sa position d'enseignante ou d'enseignant, il ne faut pas par ailleurs sous-estimer les impacts de l'évaluation sur les comportements individuels.

L'évaluation doit tenir compte, réciproquement, de chaque interlocuteur, car l'évaluation, ici, a pour objet, non pas un bien matériel ou un produit quelconque, mais un sujet humain dans son être et son agir personnel et professionnel.

8. Service d'aide aux employés

La Commission scolaire a mis sur pied un Service d'aide aux employés pour offrir le soutien psychologique et d'autres formes de support aux membres du personnel qui se sentent dans le besoin.

De l'avis du personnel de direction, les enseignants ont surtout besoin de tels services d'aide vers les 10 ou 12 ans de carrière et, plus tard, après vingt ans environ de travail. Il semble que c'est au cours de ces deux périodes que les employés ont le plus besoin d'aide.

9. Des références

Glasser, Williams, *The Quality School*. New York, Harper & Row, 1990.

Louis, Roland, «Évaluation du personnel enseignant: réflexion sur les pratiques actuelles et sur les voies d'avenir.» Texte d'une conférence présentée aux directrices et directeurs des Services de ressources humaines de la Montérégie. Février 1993.

Glickman, Carl D., dir., *Supervision in Transition*. Association for Supervision and Curriculum Development. The 1992 ASCD Yearbook.

ÉNAP, *Pratique de la supervision pédagogique*. Fiches/Programmes et grilles de travail, août 1987.

10. Conclusion[10]

Quant il s'agit d'êtres humains, les rapports entre l'évaluateur et l'évalué sont centraux. Il importe de créer un climat de confiance qui pourra permettre à l'enseignante ou l'enseignant de parler autant de lui que de ses élèves. En somme, toute la dimension psychologique doit être réellement récupérée afin d'éviter l'évaluation-sanction. L'évaluation constructive (ou formative) doit justement tendre à faire disparaître le caractère sentencieux de l'évaluation.

Pour être réalisée correctement, l'évaluation des enseignantes et des enseignants doit se faire sous certaines conditions générales et particulières. Elle doit même s'inscrire dans un processus de co-évaluation où l'évaluateur et l'évalué ne seraient pas campés dans des positions de compétition ou d'opposition, mais de plutôt de coopération et de collaboration. Comme le signalait un participant: «Ce n'est pas un contre un; c'est un avec l'autre.» Dans cette relation, l'évalué ne doit surtout pas se sentir dans l'état d'un sujet «menacé».

Dans la situation scolaire, il importe d'éviter les déviations dangereuses de l'évaluation du personnel enseignant. L'évaluation ne doit pas tomber dans le piège, par exemple, du règlement de comptes ou du style contrôle de police. Elle ne doit pas non plus, subtilement, donner dans l'entretien qui se transforme, consciemmment ou inconsciemment, en une enquête administrative de contrôle dont le sociologue Pierre Bourdieu a su nous faire saisir la perniciosité dans son livre *La misère du monde* (Paris, Seuil, 1993, p. 927-939). En lieu et place, l'évaluation doit viser, à tout le moins, une meilleure compréhension du statut d'enseignant et une plus grande disponibilté de la Commission scolaire pour fournir l'aide et le support nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles que doivent exécuter les enseignantes et les enseignants.

III.— AMPLEUR DES PROBLÈMES D'ÉVALUATION

Il est un fait indéniable: l'acte éducatif met en cause un système et des individus dans l'organisation scolaire. D'une part, le système est loin d'être un système fermé; d'autre part, les individus sont loin d'être imperméables au contexte social global. En outre, le système et les individus sont en interaction continue. Par ailleurs, le fonctionnement général de l'école, c'est-à-dire de l'institution, est sous la dépendance de nombreux facteurs affectant les styles de gestion de l'école. L'histoire nous apprend que l'institution scolaire comme toute institution humaine implique des personnes, des moyens, des règles de fonctionnement institutionnel et des idées ou des conceptions

---

[10] Note du rédacteur.– Cette conclusion engage la responsabilité du rédacteur du rapport et non celle des participants à la rencontre.

concernant à la fois les fonctions et les rôles ainsi que la nature de l'objet du service, en l'occurrence, l'enseignement et l'apprentissage. Bref, l'institution scolaire, dont entre autres l'école, constitue une organisation complexe.

Les activités éducatives se déroulent dans un endroit qu'on appelle l'école. Cet endroit est à la fois un lieu physique, humain, social, d'apprentissage, institutionnel et de relations multiples. Les activités internes à l'institution sont à la fois de nature formelle ou informelle; s'il y a des règles à suivre, il y aussi des manières de faire particulières qui relèvent plus du comportement des personnes que des règlements, des conventions ou des lois. En outre, l'école a une histoire; mais aussi, elle s'assigne un devenir par la détermination d'objectifs, de buts et de finalités. Son état est par nature dynamique, changeant et évolutif. Son organisation implique de nombreux éléments qui sont interdépendants.

Il va sans dire que dans un pareil contexte, l'évaluation des enseignantes et des enseignants soulève des problèmes considérables. Le présent rapport met justement en évidence cette réalité complexe. Par conséquent, l'évaluation du personnel enseignant ne peut être réalisée sans tenir compte de l'ensemble des facteurs qui interfèrent à l'intérieur de l'institution. [Le lecteur pourra trouver dans le rapport de la mission franco-québécoise en France (juin 1993, p. 5-6) un schéma simplifié des interférences pouvant avoir des effets à la fois moteurs et contradictoires à l'intérieur de l'institution scolaire.]

A.— La gestion des ressources humaines et les services éducatifs

> «To deny a staff of well-trained teachers participation in the formulation of policy is to work directly against human psychology.» (Mort et Ross, *Principles of School Administration*, 1957, p. 72.)

À l'heure actuelle, l'évaluation des enseignantes et des enseignants est généralement du ressort du service des ressources humaines plutôt que des services éducatifs. Cependant, une tendance nouvelle se dessine à l'effet que les deux services se partagent les tâches ou travaillent en collaboration sur ce dossier de l'évaluation des enseignantes et des enseignants.

Lorsque l'évaluation est placée sous l'égide de la gestion des ressources humaines, il semble que les critères de performance l'emportent sur l'appréciation plus stricte de la qualité des enseignantes et des enseignants. Elle correspond beaucoup plus au schéma de l'évaluation du rendement vu dans la perspective administrative des attentes signifiées. L'objectif final consiste à porter un jugement sur la compétence et le rendement de l'employé. À cet effet, le rendement des élèves à leur évaluation scolaire peut servir de moyen privilégié. Cette position n'est pas admise par tous les responsables de la gestion des ressources humaines.

Si, contrairement, l'évaluation relève des services pédagogiques de la commission scolaire, la question plus immédiate du *problème* de l'enseignement se pose. Selon que l'on souhaite porter un diagnostic sur une situation d'enseignement ou établir la reddition des comptes, les perspectives et les méthodes d'évaluation sont différentes. Dans le cas d'un diagnostic, il importe de savoir sur quoi doit porter l'évaluation et en vue de quelle décision qui viserait l'amélioration de l'acte pédagogique. Dans l'autre cas, l'objectif vise plus directement à départager les «bons» et les «mauvais» professeurs. Or, la question se pose brutalement: «À partir de quels critères?»[11]

Dans les deux cas, la mise au point d'un ou de dispositif(s) d'évaluation approprié(s) constitue une difficulté considérable non seulement sur le plan de la gestion, mais aussi à d'autres points de vue dont il est fait sommairement état à l'APPENDICE V. En ce qui concerne les dimensions sociologique et psychologique, l'évaluation soulève fortement la nature des rapports entre les individus, soit en l'occurrence un supérieur immédiat, l'évaluateur, et un employé, l'enseignante ou l'enseignant.

B.— L'évaluation comme activité intégrée au processus de gestion

C'est avec justesse que le Conseil supérieur de l'éducation a signalé dans son rapport annuel 1991-1992 portant sur *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*[12], l'urgence de prendre en compte d'une manière «systématique» l'évaluation comme une activité intégrée au modèle de gestion. Contre le laisser-faire, le CSE favorise l'établissement d'une pratique de gestion qui inclut dans ses activités de gestion une place obligatoire à l'évaluation. Cependant, le CSE constate le peu d'empressement des organismes scolaires à effectuer l'examen critique de leurs actions et à évaluer les résultats atteints.

> «Tant qu'il n'y a pas de crise, écrit le CSE, on laisse filer. L'enseignante ou l'enseignant sera suivi pédagogiquement s'il fait une gaffe. Nombre d'administrateurs, dit-on, pensent qu'ils ne sont imputables que lorsqu'ils dérogent aux normes. Ces pratiques contribuent à dévaloriser l'évaluation en accolant un caractère punitif et en la coupant des préoccupations éthiques qui la fondent. En général, on s'en remet aux

---

[11] Voir le dossier ci-joint et intitulé: «Sur quoi évaluer le personnel enseignant.»

[12] Québec, Les Publications du Québec, 1993. 56 p. Dans *Le Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale* (Paris, La Documentation française, 1992, 620 p.) en France pour l'année 1992, les inspecteurs généraux (les IGÉN) constatent et dénoncent eux aussi le manque d'évaluation des initiatives pédagogiques et des programmes d'actions des établissements.

> mécanismes plutôt informels d'autorégulation (plaintes des étudiants, commentaires des employeurs ou des parents, conscience professionnelle du personnel). C'est dire autrement que l'évaluation est loin d'être systématique, quand elle n'est pas tout simplement laissée au hasard. (p. 16)»

Il ajoute plus loin que l'évaluation doit se faire dans un nouvel esprit de gestion. En effet:

> «Le système doit pouvoir témoigner de son «produit»... Cette obligation ne doit pas passer, pour autant, par la simple augmentation mécanique des contrôles externes. Il s'agit plutôt de développer un esprit nouveau qui fasse en sorte que les actions de tous les acteurs du système soient motivées par les résultats visés et éclairées par les résultats obtenus. (p. 37)»

Toutefois, cette évaluation doit satisfaire des exigences organisationnelles précises. En ce sens, le CSE note quelques principes que les administrateurs scolaires devraient intégrer à leur mode de gestion.

> «Pour servir la qualité de l'éducation, cette évaluation doit toutefois respecter certains principes: elle doit s'assurer de la participation de toutes les personnes concernées par les résultats de l'entreprise d'éducation, respecter le caractère professionnel de l'intervention des acteurs éducatifs et reconnaître à la fois la diversité des besoins et la cohérence des actions éducatives. (p. 37)»

Somme toute, l'évaluation doit faire partie intégrante du modèle de gestion en vue d'en assurer son efficacité en fonction des buts visés et des réajustements nécessaires dus aux résultats obtenus. C'est à partir d'une vision réaliste de la gestion et non par une attitude suspicieuse marquée au coin d'un système de contrôle tâtillon et souvent peu adapté aux exigences et conditions de la réalisation des activités éducatives qu'il faille dorénavant se référer.

C.— Le management et les activités d'évaluation

Au coeur de la stratégie proposée par le CSE pour mettre en oeuvre un autre modèle de gestion, se trouvent les gestionnaires du système. Le Conseil considère qu'«un projet de révision des modes de gestion exige [...] l'engagement des dirigeants du sommet» (p. 41). Cette position est très proche du point de vue de Deming au sujet des «principes de transformation du management occidental» (cf. APPENDICE III). Par ailleurs, la vision globale des activités de gestion du Conseil rejoint assez facilement les quatorze principes d'administration scolaire de Mort et Ross (cf. APPENDICE IV).

Ce que nous constatons aujourd'hui, c'est qu'il ne peut y avoir une qualité de production ou de service que si le management lui-même accepte de procéder à son autocritique. En d'autres termes, le système doit faire l'objet d'évaluation tout autant que les personnes qui le constituent. Dans l'école, cela veut dire plus concrètement qu'il importe de travailler sur le fonctionnement global de l'organisation en fonction des services éducatifs à rendre aux élèves. Tous les aspects de fonctionnement de l'institution doivent être pris en compte: le leadership autant que les moyens financiers, l'organisation physique de l'école que les programmes à enseigner, les modalités de participation de tous les personnels que les règles ou les normes à suivre, les conceptions de l'éducation que les outils pédagogiques et les stratégies d'enseignement, l'évaluation des enseignantes et des enseignants tout autant que l'évaluation des apprentissages des élèves, etc. Bref, il faut travailler sur les «causes communes» qui affectent la qualité du service au lieu de pourchasser des individus qui sont plus souvent qu'autrement des victimes du système. Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils n'ont aucune responsabilité dans le fonctionnement général du système. Au contraire! Mais ils ne peuvent être accusés d'être responsables individuellement des travers du système lui-même. (C'est le sens, en gros, de l'APPENDICE III.)

Dans l'évolution des théories fondées sur le contrôle de la qualité, la leçon que l'on peut tirer c'est que la «qualité» passe par une philosophie du managmenent de la qualité, ce qui est plus ouvert et plus englobant que la gestion de la «qualité totale». Donc, il ne s'agit pas uniquement de contrôles externes de la qualité ou de contrôles internes trop soucieux de justifier le système, mais bien d'une transformation globale du management s'appuyant sur des stratégies et des principes administratifs ouverts à la complexité des facteurs influant sur le fonctionnement général d'une organisation humaine.[13]

---

[13] La *motivation* est l'un de ces problèmes de fond. Les managers ont cherché dans toutes les directions: de l'intimidation physique ou psychologique aux sciences du comportement en passant par l'ingénierie industrielle et les mesures de contrôle statistique de la qualité. Et pourtant... Selon Frederick Herzberg, on a trop souvent confondu les mesures de stimulation avec la motivation elle-même; au lieu d'agir ainsi, il aurait mieux valu s'attaquer aux véritables facteurs de motivation. Selon lui, les facteurs de motivation sont de deux ordres: ceux qui dépendent du contenu de l'emploi et ceux qui concernent l'environnement de l'emploi. Sur ce point précis, il note les facteurs suivants: «The growth or *motivator* factors that are intrinsic to the job are: achievement, recognition for achievement, the work itself, responsibility, and growth or advancement. The dissatisfaction-avoidance or *hygiene* [KITA] factors that are extrinsic to the job include: company policy and administration, supervision, interpersonal relationships, working conditions, salary, status, and security.» [*In* «One more time: How do you motivate employees?» *Harvard Business Review*, (sept.-oct. 1987), 5: 113.] Herzberg a créé l'acronyme KITA pour signifier littéralement: «kick in the ass». Par cette métaphore, il désire mettre en évidence les dangers du transfert de la psychologie du dressage animal au mode de comportement des êtres humains. Il récuse ce transfert et attire notre attention sur le fait qu'il ne faut pas confondre entre les phénomènes de «réaction aux ordres» (qu'il qualifie de simple «movement») et ceux de «motivation» réelle. Et il

Cela dit, les trois groupes de principes administratifs exposés par Mort et Ross s'appliquent à des mesures visant l'organisation de l'évaluation des enseignantes et des enseignants. En effet, la fonction d'évaluation peut s'inspirer des principes *humanitaires*, de *prudence* et de *rythme*. Par exemple, il est certes approprié de poser le problème de l'évaluation des enseignantes et des enseignants dans le cadre du fonctionnement démocratique de l'école ou des rapports entre la responsabilité et l'autorité ou, encore, des principes de simplicité ou d'inertie, mais en plus de rythme impliquant les principes d'adaptabilité, de flexibilité et de stabilité. Voilà, si l'on peut dire, pour le volet structurel, des questions à se poser au regard de l'évaluation du personnel enseignant (cf. APPENDICE IV).

Par ailleurs, en fonction de la qualité des services à offrir, les gestionnaires doivent sans faute mettre le cap sur la mission de l'établissement, adopter et instaurer le leadership, accroître la fierté du travail et mettre tout le personnel au travail pour accomplir la transformation des attitudes et des comportements. Mais par dessous tout, il importe d'adopter la nouvelle philosophie de management (cf. APPENDICE III.— A). Partant, il ne faudrait pas croire que la transformation puisse se faire facilement. Comme le signale Deming dans *Hors de la crise*, l'instauration de la nouvelle philosophie de management prend du temps à se diffuser. Il faut d'abord bien la comprendre avant de l'appliquer dans son entreprise ou son établissement. Ce n'est pas une question de mois, mais d'années. Il faut voir à long terme. Mais aussi, il faut assumer et assurer la continuité du processus. Il ne s'agit pas de l'application d'un cataplasme ou d'une panancée administrative. *L'évaluation n'est pas la solution à tous les maux; elle est un instrument dont le management doit se servir pour atteindre la qualité.*

D.— L'évaluation des enseignantes et des enseignants

Cette évaluation, pour être sérieuse, doit être faite en tenant compte du contexte.[14] En outre, elle doit respecter un ensemble de conditions pouvant en assurer son efficacité. Car il serait inutile de consacrer des énergies, du temps et de l'argent à cette opération de gestion si elle ne contribue pas vraiment aux finalités de la mission éducative de l'école. Il apparaîtrait nécessaire avant de procéder à des évaluations individuelles, de travailler à des modes d'évaluation collective des pratiques de l'enseignement. Ainsi, par exemple, dans une école primaire, il serait souhaitable que

---

ajoute d'une manière lapidaire: «Motivation encompasses passion; movement is sterile. (120)» Puis, il conclut son article ainsi: «Job enrichment remains the key to designing work that motivates employees. (121)»

[14] Ce point de vue est corroboré par un groupe d'enseignantes et d'enseignants français lors d'un séminaire portant sur la «qualité des enseignants» (cf. B. Deshaies, *Rapport de la mission franco-québécoise en France* (juin 1993), p. 3-4 et Annexe I.– C).

les pratiques pédagogiques du personnel enseignant fassent l'objet d'une évaluation collective de situation. Il pourrait en être de même au secondaire en tenant compte des niveaux d'enseignement et des disciplines.

1. L'évaluation collective des pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques dépassent l'acte pédagogique individuel. Elles sont le résultat d'un ensemble de facteurs et de conditions qui influencent les maîtres dans leurs relations avec les élèves.[15] Par exemple, une école inspirée par une pédagogie non directive donnera des pratiques pédagogiques particulières que nous ne retrouverons pas dans une école traditionnelle où le manuel et les cahiers d'exercices occupent une place centrale dans les stratégies d'enseignement. Selon le cas, l'évaluation devra tenir compte du contexte pour comprendre les comportements pédagogiques individuels.

L'évaluation collective devrait précéder toute évaluation individuelle; elle devrait offrir l'occasion au personnel enseignant de faire une mise au point collective sur leurs pratiques pédagogiques. La prise de conscience collective de ce qu'ils font constituerait une préparation utile au genre d'évaluation qu'ils souhaiteraient implanter et vivre dans leur école.

Cette participation des professeurs devrait être organisée de telle sorte qu'elle permette à chacun de s'approprier le *pourquoi* de l'évaluation. Puisque la fonction d'évaluation est constitutive du processus de gestion et qu'elle vise l'amélioration continuelle des activités éducatives, il importe de maintenir avec constance son regard sur l'amélioration des services éducatifs à offrir. Le pourquoi de l'évaluation tient essentiellement à cela. Par conséquent, la notion d'amélioration doit être au coeur même du système d'évaluation qui sera mis en place. En fait, tout le processus d'évaluation doit conduire à des décisions qui visent à rendre meilleures les différentes actions pédagogiques tant collectives qu'individuelles afin de satisfaire les exigences de la qualité de l'éducation, soit les apprentissages des élèves qui constituent la finalité réelle de l'enseignement.

2. L'évaluation individuelle

Retournant la perspective d'évaluation du collectif à l'individuel, il importe de faire immédiatement la nuance entre l'évaluation visant les personnes comme telles de l'évaluation des compétences professionnelles. Si, dans l'action, on ne fait pas

---

[15] L'expérience menée par madame Sylviane Maizière en France au sujet de l'enseignement de l'histoire locale et du milieu et de la maîtrise de la langue écrite illustre ce point de vue (cf. B. Deshaies, *Ibid.*, Annexe VI).

cette nuance, on risque de confondre les comportements individuels avec les exigences de compétences de la profession. Se méprendre sur les vrais objectifs de l'évaluation peut causer non seulement des préjudices énormes aux individus, mais aussi nuire considérablement au climat de travail dans l'établissement scolaire. Abordons brièvement l'évaluation des personnes.

a. Au plan des personnes

Au plan individuel, l'évaluation doit permettre à chacun de se sentir en sécurité, d'être apprécié pour son leadership et de sentir une fierté pour son travail. En ce sens, l'évaluation des personnes doit être fondée sur le respect et le respect sur la dignité des personnes. Vue sous cet angle, l'évaluation soulève des problèmes éthiques considérables. Ces questions ne peuvent être évacuées des préoccupations visant l'évaluation du personnel enseignant. Elles impliquent un ensemble de principes *humanitaires* qui doivent reconnaître les besoins fondamentaux de chaque personne prise individuellement. «Par exemple, écrivent Mort et Ross, l'école n'est pas organisé pour créer une occasion de traiter les enseignants avec justice; par contre, l'école une fois organisée ne pourra difficilement atteindre ses principaux objectifs sans un plan d'opérations qui ne pourra rendre possible un traitement juste à chacun des individus impliqués obligatoirement dans l'école.»[16]

Pour tout ce qui concerne les enseignantes et les enseignants dans l'école, l'évaluation ne devrait pas être considérée comme s'ils étaient simplement des objets ou des «choses» soumises à différents contrôles sans qu'ils s'impliquent personnellement, sans qu'ils participent activement et sans qu'ils définissent avec les gestionnaires les tenants et aboutissants de l'évaluation dont ils sont les «sujets». Le quatorzième point de Deming consiste justement à «mettre tout le personnel de l'entreprise au travail pour accomplir la transformation» requise «en vue d'atteindre l'objectif commun qui est la qualité pour le client final» (cf. APPENDICE III.— A).

b. Au plan de la compétence des professionnel(le)s

> «We must achieve standards without standardization.» (Shulman, fév. 1987, p. 20.)

L'évaluation des individus vue sous l'angle du contrôle de la compétence des professionnel(le)s et de la qualité des actes d'enseignement soulève le gros problème

---

[16] Paul R. Mort et Donald H. Ross. *Principles of School Administration. A Synthesis of Basic Principles* (2e éd., Toronto, McGraw-Hill Coy Inc., 1957), 26-27. C'est dans cet esprit que peuvent être traités les quatorze principes d'administration scolaire énumérés à l'APPENDICE IV. «In this book, écrivent les deux auteurs, these principles are used to describe a particular kind of wisdom – wisdom in the administration of schools. If the premises are sound, the study of social principles will provide the rationale for the application of specific administrative competencies – in such activities as budget building, staff development, evaluation, or public relations. (34)»

de la spécificité de l'acte d'enseigner et des conditions *hic et nunc* de l'exercice de la profession elle-même. Signalons immédiatement qu'il n'est pas considéré comme pertinent dans le présent propos d'aborder les mesures disciplinaires touchant l'exercice de la pratique professionnelle du métier d'enseignement dans un contexte strictement juridico-légal et syndical. Ce qui est plutôt recherché ici comme finalité de l'évaluation, c'est l'amélioration constante des pratiques pédagogiques ayant comme objectif premier le développement et les apprentissages de l'élève. Ceci n'exclut toutefois pas que les enseignantes et les enseignants puissent en tirer profit individuellement tout autant que l'établissement scolaire dans son ensemble.

Concernant l'évaluation des compétences individuelles, ce serait une erreur de croire seulement aux expériences portant sur les mesures d'appréciation ayant comme objectif premier l'«enseignement efficace».[17] Car si l'on prend vraiment en considération les caractéristiques distinctives de l'acte d'enseigner telles qu'exposées par le Conseil supérieur de l'Éducation dans son rapport annuel 1990-1991 intitulé *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*[18], il est impossible de se suffire des méthodes et des instruments de mesure qui ont été mis au point à l'heure actuelle pour assumer véritablement l'évaluation des enseignantes et des enseignants. Pour le Conseil supérieur de l'Éducation, l'«acte d'enseigner» correspond à un acte qui est à la fois:

1° réflexif;
2° interactif;
3° complexe; et
4° professionnel.

---

[17] Les modèles d'évaluation du personnel enseignant découlant des recherches empiriques portant exclusivement sur le rendement et la performance voilent la complexité de l'acte d'enseigner. «Assessments of teachers in most states, écrit Lee S. Shulman, consist of some combination of basic-skills tests, an examination of competence in subject matter, and observation in the classroom to ensure that certain kinds of general teaching behavior are present. In this manner, I would argue, teaching is trivialized, its complexities ignored, and its demands diminished. Teachers themselves have difficulty in articulating what they know and how they know it.» Plus loin, il précise son point de vue: «Discovering, explicating, and codifying general teaching principles simplify the otherwise outrageously complex activity of teaching. The great danger occurs, however, when a general teaching principle is distorted into prescription, when maxim becomes mandate.» Puis il ajoute immédiatement après: «Those states that have taken working principles of teaching, based only on empirical studies of generic teaching effectiveness, and have rendered them as hard, independent criteria for judging a teacher's worth, are engaged in a political process likely to injure the teaching profession rather than improve it.» Dans «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», *Harvard Educational Review*, 57 (fév. 1987), 1: 6 et 11.

[18] Québec, Les publications du Québec, 1991. 57 p. Voir le chapitre 2: «Reconnaître le caractère distinctif de l'acte d'enseigner» (p. 21-27).

Dans l'hypothèse de l'évaluation des enseignantes et des enseignants au plan de la compétence professionnelle, ces quatre caractéristiques majeures de l'acte d'enseigner sont incontournables. Prendre en considération cette vision de l'enseignement, c'est considéré le travail des enseignantes et des enseignants comme beaucoup plus que des conduites stéréotypées sur des modèles préfabriqués d'enseignement. C'est par conséquent leur reconnaître sans équivoque une part d'autonomie et de leadership à l'intérieur des règles générales du système d'éducation.

E.— L'élaboration d'un système d'amélioration de la qualité

Nous savons tous d'expérience qu'il ne suffit pas de savoir pour savoir enseigner, comme il ne suffit pas non plus de savoir enseigner sans un savoir suffisamment maîtrisé. Un enseignement sans objet d'études est caduc; des objets d'enseignement non transformés en objets d'apprentissage demeurent des abstractions pour tous ceux qui apprennent. Par ailleurs, un enseignement qui ne ferait pas l'objet d'observations critiques risquerait de se scléroser. Ces observations devraient porter sur l'acte d'enseigner tout en considérant sans faute le contexte scolaire et l'environnement local. En somme, le maître est indissociable de l'école et vice versa, tout comme l'école est inséparable de son milieu et des règles générales affectant le système d'éducation dans son ensemble.

Par exemple, si l'on se place dans le cadre strict de la classe, les enseignantes et les enseignants sont continuellement confrontés aux réactions des élèves au même titre que l'acteur devant son public. Ils doivent, pour réussir dans la relation maître-élèves, ajuster ou améliorer constamment leurs attitudes, leurs comportements ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Cela suppose une évaluation de tous les instants; l'accomplissement des différents actes professionnels doit être soumis habituellement à un second regard. Par la force des choses, le maître est constamment conduit à pratiquer directement ou indirectement des formes variées d'auto-évaluation. Cependant, ce qui se passe dans les classes n'est pas indépendant du contexte global où tous ces événements se déroulent.

Dans un tel contexte, l'évaluation pourrait être considérée à titre de fonction de gestion ayant comme but l'amélioration de la qualité de l'éducation. Un tel système peut être difficilement implanté lorsque l'on veut surtout porter un jugement sur les actes et les actions individuelles des professionnel(le)s de l'enseignement. Car d'aucuns d'entre eux désirent savoir sur quelles bases et selon quel processus l'évaluation sera effectivement pratiquée. C'est là tout le problème auquel il n'y a pas de réponses

encore aujourd'hui.[19] Pourtant, tout le monde recherche l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi que des apprentisages des élèves.

1. La qualité

> «[...] la perception de la qualité n'est pas statique, [...] elle varie [...] La qualité a plusieurs faces.» (Deming, 1991, p. 179.)

La notion générale de qualité n'est pas facile à cerner. L'APPENDICE III.— B cherche à ouvrir la porte à une réflexion sur ce sujet qui est à la fois abstrait et pratique. À la question: «Qu'est-ce que la qualité?» Deming affirme deux choses:

1° «La qualité ne peut se définir que dans les termes de celui qui la fait. Qui juge de la qualité?»

2° «La qualité d'un produit ou d'un service a de nombreuses échelles de référence.»

À partir de ces deux affirmations, il illustre sa pensée par de nombreux exemples, dont celui-ci.

> «Qu'est-ce que la qualité d'un livre? se demande-t-il? Pour l'imprimeur, la qualité est déterminée par le style des caractères, la lisibilité, la dimension, le papier, l'absence d'erreurs de typographie. Pour l'auteur et le lecteur, la qualité exige la clarté du message. Pour le lecteur, c'est aussi le style ou la fantaisie. La qualité sera peut-être bonne aux yeux de l'auteur et de l'imprimeur, mais mauvaise aux yeux de l'éditeur et du lecteur.» (Deming, 1991, p. 181.)

Par analogie, par exemple, c'est quoi la «qualité» en éducation? dans l'enseignement du français? en histoire du Canada et du Québec? en mathématique? etc. La diversité des réponses est forcément évidente. Alors, pouvons-nous définir clairement la qualité de l'éducation? Nous savons que les réponses peuvent osciller entre des formes de dressage pures et simples à une formation tournée vers la création individuelle de chacun. Peut-on évaluer la qualité des enseignantes et des enseignants? Qui peut juger de la qualité? Nos critères d'évaluation sont-ils constants? Quels sont les définitions ou les constats sur lesquels il serait possible de s'entendre? Autant d'interrogations préalables mettant en cause des conceptions avant d'entreprendre les actions de transformation.[20]

---

[19] Voir le document ci-joint de B. Deshaies: «Sur quoi évaluer le personnel enseignant.»

[20] Voir un article original et intéressant à lire au sujet de la mission de l'école par Elliot W. Eisner, «What Really Counts in Schools», *Educational Leadership*, 48 (fév. 1991), 5: 10-11 et 14-17. Car si l'on admet que «la qualité ne peut se définir que dans les termes de celui qui

Malgré les efforts que l'on pourrait faire pour définir la qualité en éducation, il restera toujours difficile d'obtenir facilement et pour longtemps un assentiment général et commun sur les finalités de l'éducation. Mais, entre-temps, il est fort possible de travailler à l'amélioration des processus de fonctionnement du système. À long terme, toutefois, il n'en reste pas moins préférable de s'entendre sur des définitions préalables et accaptables par le plus grand nombre d'intéressés en sachant que «la qualité d'un produit ou d'un service a de nombreuses échelles de référence».

2. Des définitions préalables

Il est souhaitable de développer en éducation l'habitude de l'utilisation des définitions opérationnelles, c'est-à-dire de définitions qui donnent «un sens communicable à un concept» (Deming, 1991, p. 257). Par exemple, convenir de réaliser un bon enseignement de l'histoire du Canada et du Québec ne suffit pas à comprendre ce que pourrait être cet enseignement. C'est trop vague. Les caractéristiques de cet enseignement doivent être connues et partagées par tous ceux qui auraient à en juger. Dans une certaine mesure, les programmes d'études répondent en partie à cette exigence. Toutefois, il reste de nombreuses zones grises; l'enseignement n'est pas la simple reproduction d'un progamme ou d'un manuel qui en est souvent son substitut: il représente un ensemble de relations complexes entre le maître, l'objet d'enseignement et les élèves. Par ailleurs, l'enseignement fait appel à des conceptions relatives au savoir, à la pédagogie, à la psychologie (sous l'angle du développement des processus cognitifs), à la science (tant sous son volet méthodologique qu'épistémologique) et aux finalités de l'enseignement.[21]

À tout moment, il est important de savoir de quoi l'on parle, en quels termes et en vue de quelle signification. Autrement, les incompréhensions naissent et engendrent elles-mêmes la confusion. Elles rendent impossible une communication sereine et développent plus souvent qu'autrement le dialogue de sourd. Par conséquent, il est désirable d'établir à l'avance les bases sur lesquelles les mesures d'amélioration de la qualité peuvent être orientées. Cela est aussi vrai pour l'enseignement d'un progamme d'études que pour le fonctionnement de l'école ou du système scolaire dans son ensemble.

---

la fait», on doit reconnaître, en toute bonne logique, la nécessité de s'entendre et de se comprendre au sujet d'une définition de la mission de l'école. Pouvons-nous croire la chose acquise ou évidente à l'heure actuelle?

[21] Voir les «cinq dimensions de l'acte pédagogique» dans le document intitulé «Sur quoi évaluer le personnel enseignant.»

3. La qualité dans la conception

Le point de départ d'une bonne transformation réside dans la qualité de la conception de la chose à définir ou à faire. La conception, pour sa part, est liée à la perception de la qualité qu'il est souhaitable d'atteindre. Or, l'équivocité du langage tout autant que le langage métaphorique concernant l'éducation rendent notre compréhension du concept de qualité en éducation vulnérable aux malentendus.[22] Par exemple, si l'on dresse un parallèle entre l'école et l'industrie, il serait possible d'affirmer les différences suivantes:

1. L'école n'est pas une manufacture.
2. Les étudiants ne sont pas des produits.
3. C'est l'éducation de l'élève qui est le produit.
4. Les consommateurs du produit de l'éducation sont nombreux:
   a. Les étudiants eux-mêmes;
   b. Les parents;
   c. Les futurs employeurs;
   d. La société en général.
5. Les étudiants ont besoin d'être «co-gestionnaires» de leur propre éducation.
6. Il n'y a pas de possibilités de revenir en arrière (ça arrive une seule fois).[23]

Cet exemple montre à quel point il est nécessaire pour les responsables de l'école de préciser les termes de leurs conceptions de la qualité de l'éducation. Il en est de même pour tous les contenus d'enseignement et d'apprentissage. L'oeuvre sur ce dernier point est gigantesque.

La qualité dans la conception suppose qu'un effort doit être engagé préalablement par les intéressés pour ne pas faire fonctionner les processus administratifs et de gestion à contresens. Ainsi, comme le fait remarquer William J. Latzko cité par Deming au sujet de la réduction des erreurs dans une banque:

> «[...] Ce n'est pas l'inspection qui peut introduire la qualité dans un produit ou un service. La chose ne peut se faire qu'au moment de leur conception. [...] Avec cette philosophie, tout le monde travaille dans le même sens pour montrer du doigt le

---

[22] Dans un article fort intéressant, Poala Sztajn s'interroge sur l'extension du mouvement de la gestion de la qualité totale (TQM = *Total Quality Management*) introduit dans les modes de gestion du monde scolaire. Voir «A Matter of Metaphors: Education as a Handmade Process.» *Educational Leadership*, 50 (nov. 1992), 3: 35-37.

[23] Selon Myron Tribus, «Quality Management in Education.» Hayward (CA), s.d., p. 1. Texte polycopié.

> vrai coupable: le problème. (Deming, Hors de la crise, 1991, p. 225 et 224)»

En vérité, la gestion de la qualité doit travailler plutôt dans le sens de la prévention que dans l'ordre de l'évaluation, de la vérification et de l'inspection du travail dans le sens du système d'inspection traditionnel (c'est-à-dire du contrôle a posteriori). Pour être positive, l'évaluation se doit d'être pro-active. Par conséquent, l'analyse et le contrôle systématique de la qualité doivent s'inscrire dans un processus qui suppose préalablement la qualité dans la conception du produit à fabriquer, du service à offrir ou des tâches professionnelles à réaliser.

Dans l'hypothèse où c'est la recherche de la qualité qui justifie les actions du management, il importe de mettre au point un système d'amélioration continuelle de la qualité. Dans cette perspective, il ne peut plus s'agir seulement d'adopter à un moment donné des mesures ponctuelles pour résorber une crise, mais de préparer l'instauration d'une véritable philosophie de gestion de la qualité (voir les APPENDICES III, IV et V). «Pour réussir à améliorer la qualité dans une société, écrit Deming, il faut un processus d'apprentissage de plusieurs années. C'est le directeur général lui-même qui conduit l'entreprise dans ce sens. (*Hors de la crise*, 1991, p. 153)»

4. L'amélioration de la qualité

> «Competent men, doing their best on their jobs, know all that there is to know about their work **except how to improve it**.» (Deming, The New Economics, 1993, p. 2. Les mots en gras et en italique sont de nous.)

L'amélioration continuelle de la qualité n'est pas le fruit d'une génération spontanée. Elle doit être organisée d'une manière systématique. Le cycle d'amélioration de la qualité vise à accomplir la transformation non seulement dans les modes de gestion, mais aussi dans les habitudes et les comportements de tous les personnels de l'organisation. Donc, la philosophie de la qualité en éducation suppose une transformation des mentalités ainsi que de notre conception des êtres humaines. Ce changement de mentalité exige de se départir de l'habitude traditionnelle de vouloir chercher les coupables au lieu de trouver les causes des difficultés et de travailler à solutionner les problèmes.

Quel que soit les changements souhaités pour l'institution scolaire en vue d'améliorer la qualité de l'éducation, les processus de transformation sont complexes; en outre, ils mettent du temps avant de parvenir à la fin visée (voir APPENDICES IV et V). Cependant, un bon management clairement orienté sur la mission de l'institution peut rendre possible l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La recherche de l'amélioration de la qualité ne peut se faire au hasard ou au petit bonheur des circonstances et des événements. L'entreprise de transformation

implique quatre étapes successives qui pourraient être appliquées autant à l'organisation elle-même qu'aux différents domaines des services éducatifs, bref à tous les acteurs et agents au sein de l'institution ou dans l'environnement social. Le cycle de la qualité nécessite le sens de la continuité et de la prévision. La continuité ne peut être assurée sans une idée à explorer ou une proposition à vérifier. Par ailleurs, l'anticipation des résultats permet de vérifier si les idées retenues, la conception du problème envisagé, la proposition à suivre ou, encore, la stratégie pédagogique adoptée ont résisté aux faits, c'est-à-dire à l'expérience. Le schéma d'amélioration de la qualité exposé ci-après est inspiré de la pensée de Deming.[24]

Le cheminement est composé de quatre étapes:

1° Avoir un plan,

2° Faire le contrôle,

3° Analyser les résultats,

4° Prendre une décision.

Ces étapes sont prescrites afin de parvenir à apprendre par l'étude des résultats d'un changement à améliorer constamment la qualité d'un service ou d'un processus de fonctionnement. Ce cheminement est cyclique: la quatrième étape ramène au point de départ, mais il se peut aussi qu'à la troisième ou à la deuxième étape on soit conduit à réviser son plan. Il est préférable de savoir où l'on s'en va que d'avancer inutilement sans orientation.

Première étape: Avoir un plan.

Lorsqu'un changement est envisagé en vue d'améliorer une situation, il est normale qu'une idée quelle qu'elle soit puisse être suggérée.

Il s'agit d'une phase capitale dans tout le processus d'amélioration, mais surtout au cours de la première étape. Elle est fondamentale, essentielle et incontournable. Car c'est le moment, à l'étape du plan et du brassage des idées de faire des choix entre plusieurs suggestions. De nombreuses questions peuvent être soulevées en vue de voir clair quant à l'orientation du plan à adopter. Qu'est-ce qu'on veut contôler? Qu'est-ce que pourrait en être le résultat? Est-ce ce qu'on le souhaite? D'après les nombreuses propositions, laquelle ou lesquelles mériteraient le plus notre attention? ou seraient le plus

---

[24] Voir dans *Hors de la Crise* (1991), p. 121-122 et 188-190; aussi dans *The New Economics* (1993), 134-141; voir l'adaptation de Gray Rinehart, *Quality Education* (1993), 43-44.

à notre avantage? Notre problème peut être aussi bien de savoir si tel but à atteindre est réalisable? dans combien de temps? et à quel coût?

Une fois les prémisses du plan établies, il serait normal que l'orientation adoptée au point de départ ne soit pas modifiée en cours de route. À cet effet, il est de la responsabilité des leaders ou des responsables du management de ne pas surestimer une étape ou, par exemple, de permettre à quiconque du management de découvrir à la toute fin une «bonne idée». Les idées brillantes doivent appartenir à la première étape, voire même à la phase préliminaire de la première étape. Une fois le plan échafaudé, il faut passer à l'étape du contrôle.

Deuxième étape: Faire le contrôle.

Selon le plan prévu, cette étape du contrôle devrait être exécutée, de préférence, sur une petite échelle; elle pourrait, toutefois, se faire d'une façon généralisée si cela était réalisable ou souhaitable dans les faits. Les méthodes de vérification devraient être adaptées au problème ainsi qu'à l'objet en cause.

Le dispositif établi à la première étape doit être respecté au moment d'en faire le contrôle ou l'expérimentation. Autrement dit, les conditions générales du plan ne doivent pas être trangressées pendant les vérifications de conformité aux attentes.

Troisème étape: Analyser les résultats.

Les informations ou les données en main, il faut passer à l'analyse des résulats. Est-ce que ce qui a été trouvé correspond aux espoirs entrevus, aux intentions, aux résultats anticipés ou encore aux attentes prévisibles? Si ce n'est pas que le cas: Qu'est-ce qui n'a pas marché? Qu'est-ce qui n'est pas correct? Ne nous serions-nous pas tromper ou leurrer au tout début? Ne devrions-nous pas recommencer? Une évaluation doit être faite sur les résultats obtenus en vue d'une prise de décision qui conccerne la dernière étape.

Dernière étape: Prendre une décision.

Que faut-il faire?

Trois réponses sont possibles:

1° Adopter les modifications de changement suggérées.

2° Abandonner la proposition de changement.

3° Reprendre le cycle du processus d'amélioration, mais préférablement sous de nouvelles conditions locales, avec des idées ou un matériel nouveau, avec des personnes différentes et des règles différentes.

Il est à noter que la décision d'accepter ou de rejeter la proposition requiert une prédiction — sans quoi on ne peut que trop savoir pourquoi on accepte ou on refuse la proposition.

5. Les stratégies de développement

L'amélioration de la qualité ne peut se réaliser sans l'élaboration de stratégies de développement impliquant tous les intéressés par l'institution scolaire. Ceux-ci peuvent être autant de l'intérieur du système que de l'extérieur. À l'intérieur, ce sont principalement les administrateurs, les maîtres et les élèves; à l'extérieur, on retrouve inévitablement les parents, les organismes publics et privés, l'industrie, la population locale, les médias, etc.

Vue sous l'angle de la consommation, l'éducation est considérée comme un bien de service qui est sous l'influence de ses «fournisseurs» ainsi que de ses consommateurs.[25] Pour d'aucuns, le développement devrait emprunter le schéma du développement dans l'entreprise et l'industrie. Pourtant, il n'en est pas tout à fait de même en éducation; cependant, le concept de développement organisé ne peut échapper au domaine de l'éducation.

Les stratégies scolaires ne peuvent ignorer, entre autres, le développement de l'organisation du système, du domaine pédagogique couvrant l'enseignement-apprentissage et les rapports avec la population locale. Il s'agit de trois lieux privilégiés de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Commençons par considérer le développement de l'organisation du système.

a. Dans l'organisation du système

Le système en tant que tel doit être en état de fonctionner normalement. S'il est continuellement perturbé par des événements ou des conflits, il devient alors

---

[25] Cette conception est résumée par John Jay Bonstingl, *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education* (Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Va.: ASCD, 1992), 14-15 et 34-37; voir aussi dans le même esprit: Gray Rinehart, *Quality Education. Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming to Transform the Educational System* (Milwaukee, Wisconsin, ASQC Quality Press, 1993), 56-71. Bien que ces deux auteurs s'inspirent de la pensée de Deming et de la philosophie de la qualité, il n'est pas certain que les fondements théoriques de cette philosophie soient toujours correctement interprétés par les porte-parole de Deming.

difficile de préparer des stratégies de développement. Dans ce cas, il est préférable de commencer à travailler à l'amélioration du système lui-même. Il ne serait certainement pas mal avisé de prendre en considération le cheminement décrit ci-devant concernant l'amélioration de la qualité.

Le système dont il s'agit ici est un système humain et non un système de production. Toutefois, dans les deux cas, la finalité du système doit être connue par tous ceux qui y participent. Le système ne s'administre pas lui-même: il doit être géré. Cela dit, la gestion du système nécessite plus particulièrement:

1° une vision du futur,
2° des buts définis,
3° des méthodes de coopération adaptées aux circonstances,
4° des connaissances sur les effets du système affectant la performance du personnel, et encore
5° le management des personnes elle-mêmes faisant partie du système.

Ce sont là les principales bases sur lesquelles les stratégies de développement pourront avoir la chance de conduire à des résultats ayant une portée à plus long terme. Elles relèvent prioritairement de la responsabilité des leaders du système.

Un choix doit être fait entre agir pour agir et agir en fonction d'une approche susceptible de favoriser des interrogations sur ce que l'on fait et comment on le fait. Cette manière de procéder est actuellement défendue par Deming. D'ailleurs, à la question qu'il se pose dans son dernier livre: «Will best efforts bring improvement?» Sa réponse est sans équivoque: «Unfortunately, no. *Best efforts and hard work, not guided by knowledge, only dig deeper the pit that we are in.*»[26] Tel est exactement le cas lorsque le management du système n'est pas guidé et orienté vers une finalité et que les outils d'évaluation de situation sont pauvres ou inexistants.

b. Dans le domaine pédagogique

Le travail de concertation organisé entre les pairs sur une base d'échanges professionnels et mettant en cause les pratiques pédagogiques serait certainement un bon moyen pour favoriser l'amélioraton de la qualité des enseignements-apprentissages.[27]

---

[26] W. Edwards Deming, *The New Economics for Industry, Government, Education* (Cambridge MA, Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study, 1993), 1. Les mots en italique sont de nous.

[27] Voir l'article intéressant de Gordon A. Donaldson, Jr., «Working Smarter Together», *Educational Leadership*, 51 (oct. 1993), n° 2: 12-16. À son avis: «A school faculty that continuously monitors its own progess

La direction pourrait supporter par son leadership ces pratiques de coopération professionnelle sur des objets d'enseignement, des stratégies d'enseignement, des modalités d'évaluation des élèves, de l'utilisation des divers moyens d'enseignement, etc. La direction pourrait prévoir, avec la collaboration et la participation des enseignantes et des enseignants, le processus à suivre en vue des améliorations recherchées.

À cet égard, chaque situation donnée doit être envisagée particulièrement. S'agit-il d'enseignement du français au primaire en 3e année ou des sciences humaines en 4e année ou, encore, des arts plastiques en 1re année, mais encore de d'autres questions touchant les comportements des élèves dans l'école, le matériel pédagogique disponible, etc. que l'équipe professorale aura à mettre en commun ses capacités d'analyse, de critique et de synthèse de la situation en vue de la prise de décision, et des stratégies d'actions possibles.

c. Dans les rapports avec la communauté locale

L'école doit chercher à s'adapter continuellement à la communauté locale. Principalement, elle doit rechercher la collaboration des parents. Ces derniers seront appelés à jouer leur rôle tant auprès des élèves que des maîtres.

Les stratégies de développement ne peuvent ignorer les véritables détenteurs de l'école. L'influence des parents est considérable tant sur l'éducation des enfants que sur l'opinion publique. Les responsables de l'école, les managers et les professeurs doivent trouver des manières d'agir afin d'obtenir le support des parents (voir APPENDICE III.— B: «Qualité du service et satisfaction de la clientèle»). Bref, l'école doit montrer sa capacité d'adaptabilité à la communauté locale et découvrir le rythme de son adaptation.[28]

---

through collective reflection becomes self-aware, permitting course corrections before the five dangers or "Killer Ds" take over. (14)» Les cinq facteurs de destruction («*Killer Ds*») sont: 1° l'état défensif 2° la discorde, 3° le défaitisme, 4° la désintégration et 5° le désenchantement.

[28] Il y a quarante ans, Paul R. Mort dans l'État de New York a tenté de découvrir une méthode de contrôle de la complexité des facteurs (surtout financiers et budgétaires) pouvant influencer la qualité de l'éducation et de l'école. Il a échafaudé sa théorie sur l'idée des relations séquentielles des facteurs comprenant les structures légales et administratives et englobant d'autres facteurs relatifs à 1° la communauté en général, 2° les coûts de système, 3° les politiques éducatives et 4° les caractéristiques individuelles de chaque école. En gros et pour résumer simplement sa pensée, la qualité de l'école est associée à une multitude de facteurs dont les plus près de l'école concernent les caractéristiques du corps enseignant et, à l'autre extrémité, se situe l'état général de développement de la société ou de la communauté. L'ensemble des facteurs envisagés sont en interconnexion séquentielle allant du plus loin au plus proche, soit au coeur de l'acte éducatif dans les classes et dans l'école. Voir son essai d'analyse théorique dans «School and Community Relationships to School Quality», *Teachers College Record*, 55 (janv. 1954), 4: 201-214.

Les relations des parents avec leurs enfants et avec l'école ont un rapport étroit avec la qualité de l'école. Cela fait partie du système et le système doit l'inclure dans ses stratégies de développement.

6. L'optimisation du système

L'évaluation des enseignantes et des enseignants comme outil de gestion pour améliorer la qualité de l'éducation passe obligatoirement par l'optimisation du système dans un premier temps.

L'optimisation est un processus de conciliation et de transaction coopérative entre les parties qui constituent le système en vue d'atteindre les finalités déterminées. C'est l'oeuvre du management d'assurer le processus d'optimisation. Par ailleurs, ceci doit être aussi la préoccupation de tous les personnels agissant à l'intérieur de la situation scolaire.

L'optimisation du système ne peut s'accomplir qu'en s'attaquant principalement aux causes communes de variation du système. Dans un premier temps, c'est le système du management lui-même qui doit améliorer ses pratiques. Or ceci relève en priorité de la direction du système. Que peut-elle faire pour optimiser le système et partant améliorer la qualité? À cet égard, la transformation du management exige:

1° une méthode de management de l'organisation considérée sous l'angle d'une théorie de système,
2° une théorie adéquate du leadership,
3° des pratiques de gestion permettant d'éviter les fautes (ou les coûts excessifs) de système,
4° un management qui élimine les «forces de destruction» affectant la motivation intrinsèque, l'estime de soi et la dignité des individus,
5° un sens de la co-responsabilité, et
6° le désir de coopération au lieu de celui de compétition.[29]

Ce sont donc là quelques points majeurs à surveiller lors d'un processus de transformation du système et du management des individus.[30]

---

[29] Ces idées sont exposées par Deming dans *The New Economics for Industry, Government, Education* (Cambridge MA, Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study, 1993).

[30] Dans le cas d'un établissement d'enseignement, tel l'école par exemple, il est bon de noter que le degré d'interdépendance dans le système doit être considéré comme de haut niveau. Par analogie, Deming écrit: «An example of a system, well optimized, is a good ochestra. The players are not there to play solos as prima donnas [...]. They are there to support each other. (Deming, *Ibid.*, 99-100)»

C'est par l'optimisation du système et l'élaboration d'un système d'amélioration de la qualité que l'évaluation des individus en tant que tels pourra finalement prendre sa place et son sens au sein de la gestion de l'organisation. En d'autres termes, il faut que les conditions propices soient objectivement réunies avant de procéder à l'évaluation des enseignantes et des enseignants. Même que les jugements de valeur sur le rendement, la performance, les résultats, les attentes ou les objectifs à atteindre devraient être relativisés selon les contextes réels de l'exercice de la profession. La référence à un modèle idéal risque d'être très peu adapté aux situations diverses des milieux, des écoles, des commission scolaires et des régions. L'optimisation du système doit être l'oeuvre de chaque milieu respectif.

F.— Conclusion

Les deux rapports de mission, celui de la France et celui du Québec, mettent en évidence la complexité des problèmes relatifs à l'évaluation de la qualité des enseignantes et des enseignants. Les appendices ajoutés au rapport de la mission franco-québécoise au Québec (du 7 au 11 juin 1993) veulent offrir aux personnes qui ont collaboré à la réalisation de la mission, un complément de réflexions sur cette question fondamentale de l'évaluation.

Toutefois, cette réflexion nous paraîtrait incomplète si elle ne s'appuyait pas sur une autre réflexion, théorique celle-là, et portant sur le QUOI de l'évaluation. A cet effet, nous avons cru bon compléter le présent rapport par un autre document qui aborde les fondements sur lesquels l'évaluation des enseignantes et des enseignants pourrait s'instituer. Ce texte est accompagné de huit annexes visant à faire saisir la complexité de la nature de l'évaluation en milieu d'éducation scolaire, c'est-à-dire dans une école. (Voir «Sur quoi évaluer le personnel enseignant.»)

Nous considérons l'APPENDICE V du rapport de mission au Québec intitulé «Jugement de valeur, jugement pratique et management» comme un texte fondateur pouvant servir à l'interprétation générale des trois documents relatifs à la question de l'évaluation des enseignantes et des enseignants en milieu scolaire.

La «Bibliographie sommaire» qui accompagne le présent rapport n'offre que les lectures qui ont pu servir à alimenter notre réflexion au cours de la rédaction de cette section du rapport qui traite de l'«ampleur des problèmes d'évaluation».

Une dernière remarque générale. L'ampleur des problèmes d'évaluation des enseignantes et des enseignants ne fait aucun doute à quiconque observe objectivement la situation empirique où s'exerce le métier d'enseignant. Par ailleurs, le fonctionnement du système comme tel requiert lui-même d'être soumis à des processus

d'évaluation. L'un ne va pas sans l'autre et *vice versa*. Nous retenons ici l'idée que c'est le système qui doit, en premier lieu, faire l'objet d'une transformation en ayant pour objectif premier l'amélioration du système d'abord, puis l'amélioration du management du personnel et, enfin, l'élaboration de stratégies de développement de l'organisation du système. L'objectif final étant l'optimisation du système, c'est-à-dire de l'enseignement-apprentissage dans les écoles.

Québec, 7 mars 1994

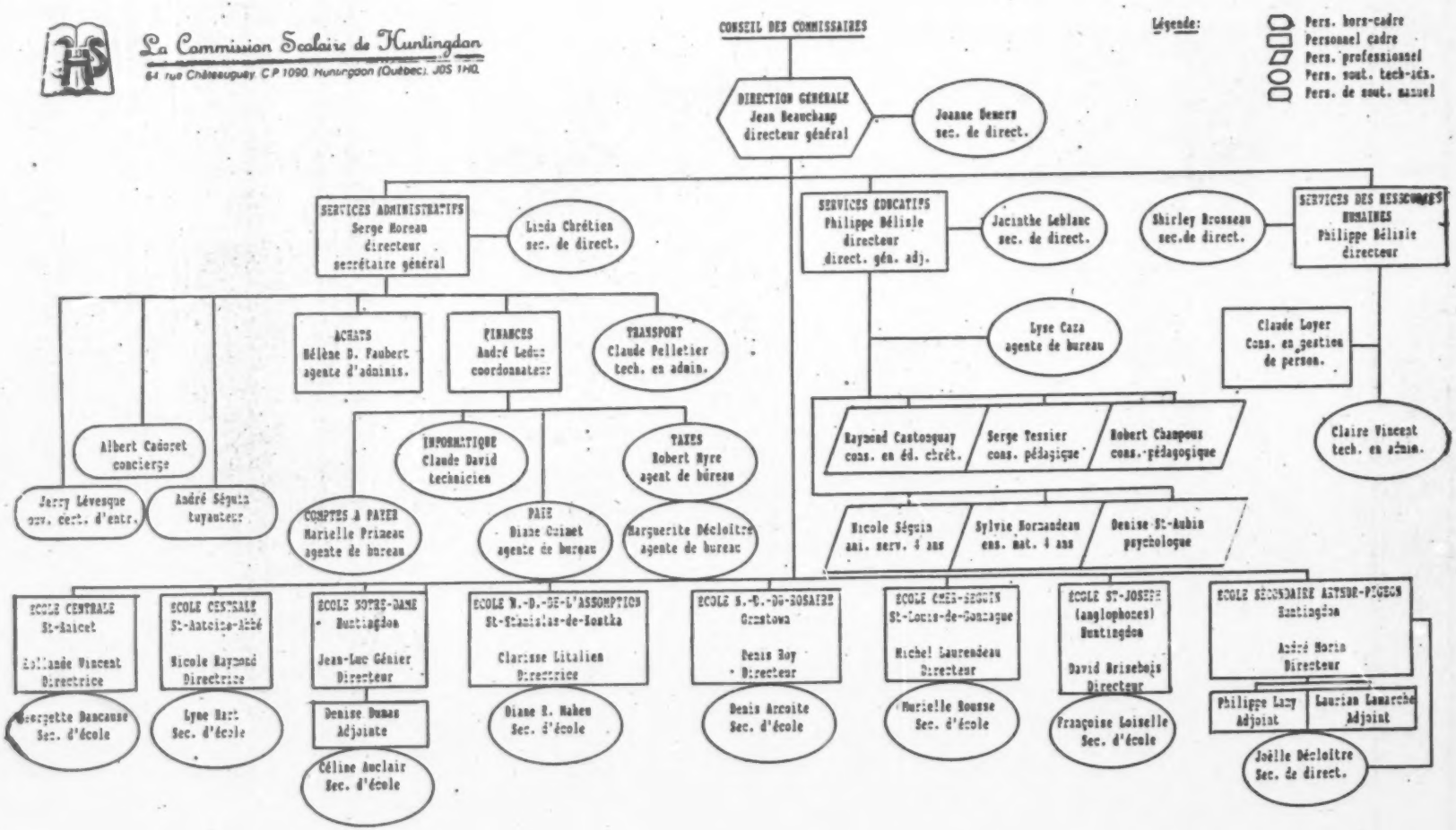
APPENDICES

APPENDICE I

COMMISSION SCOLAIRE DE HUNTINGDON

ORGANIGRAMME DE LA COMMISSION SCOLAIRE

ORGANIGRAMME DE LA COMMISSION



"Éduquer, ce n'est pas remplir un seau, c'est allumer un feu." (Rudolf Steiner)

APPENDICE II

COMMISSION SCOLAIRE DE HUNTINGDON

ENTRETIENS AVEC QUELQUES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

(28 juin 1993)

APPENDICE II

ENTRETIENS AVEC QUELQUES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

(COMMISSION SCOLAIRE DE HUNTINGDON)

A.— PROGRAMME DES RENCONTRES

Les rencontres des enseignantes et des enseignants se sont déroulées, le 28 juin 1993, selon le programme qui suit:

Avant-midi:

10 H 30	École Notre-Dame-du-Rosaire (Ormstown) • Rencontre avec monsieur Denis Roy Directeur
11 H 00	École Notre-Dame-du-Rosaire (Ormstown) • Entretiens avec deux enseignantes

Après-midi:

13 H 00	École Notre-Dame (Huntingdon) • Entretien avec une enseignante
14 H 00	École secondaire Arthur-Pigeon (Huntingdon) • Entretiens avec deux professeurs
16 H 00	Bureau de la Commission scolaire • Rencontre avec monsieur Jean Beauchamp Directeur général
16 H 15	Bureau de la Commission scolaire • Rencontre avec monsieur Philippe Bélisle, Directeur du Service des ressources éducatives et des ressources humaines

B.— CARACTÉRISTIQUES DE LA COMMISSION SCOLAIRE

La Commission scolaire recouvre 13 municipalités, dont 6 municipalités avec la présence d'au moins une école. Il s'agit d'un immense territoire où l'on dénombre 1 631 élèves du primaire dont 175 anglophones et 855 élèves au secondaire avec 729 élèves au secteur général et 126 autres en cheminements particuliers. Le grand total de la clientèle étudiante s'élevait à 2 543 au 30 septembre 1992. Le nombre de postes à combler pour couvrir les besoins du personnel enseignant correspond à 152 postes.

C.— REMARQUES PRÉLIMINAIRES

La préparation de la mission de monsieur Bernard Gossot au Québec nous a fourni l'occasion de contacter plusieurs commissions scolaires sur le dossier de l'évaluation du personnel enseignant. Mais la durée de la mission française n'étant que d'une semaine, il a fallu faire des choix parmi les lieux et les personnes à visiter. Donc, dans un premier temps, le programme de visites au Québec de la mission française ne nous a pas permis de rencontrer les professeurs dans les écoles, sauf une exception de courte durée (trois ou quatre minutes seulement). En conséquence, il aurait manqué à ce rapport le contact direct avec les enseignantes et les enseignants.

Après la mission franco-québécoise, il nous a semblé nécessaire de combler cette lacune. C'est pourquoi, nous avons fait appel au directeur général de la Commission scolaire de Huntingdon, monsieur Jean Beauchamp, afin qu'il nous organise quelques rencontres avec des enseignantes et des enseignants de sa commission scolaire.[a] En toute fin d'année scolaire, monsieur Beauchamp a fait l'impossible pour satisfaire notre demande. Les rencontres ont été finalement organisées pour le 28 juin avec quelques professeurs du primaire et du secondaire, juste avant les vacances annuelles d'été. (En passant, nous tenons à les remercier d'avoir bien voulu généreusement nous accoder du temps pour discuter avec nous du problème de l'évaluation du personnel enseignant.)

Le compte rendu qui suit veut offrir au lecteur une réflexion sur l'évaluation des enseignantes et des enseignants à partir du point de vue des enseignantes et enseignants eux-mêmes.

---

[a] C'est grâce à la compréhension de monsieur Beauchamp que de telles rencontres ont pu être réalisées en fin d'année scolaire. Il a fait pour nous tout le nécessaire en vue de permettre ces rencontres. Nous tenons à le remercier personnellement pour le travail efficace qu'il a accompli dans le temps très court finalement qui lui était imparti pour nous permettre de réaliser notre tournée. Nous voulions sans faute mentionner ce fait important au lecteur de ce rapport.

D.— RÉSUMÉ DES ENTRETIENS

1. Conduite des entretiens

La méthodologie adoptée a été celle de l'interview à réponses libres à partir d'un échange guidé autour du problème de l'évaluation du personnel enseignant pour mener la conduite des entretiens.[b]

Toutes les personnes rencontrées ont été invitées à donner leurs avis et à décrire la situation concernant l'état de l'évaluation des enseignantes et des enseignants.

L'objectif principal de ces entretiens a consisté à combler le manque d'information au sujet du point de vue des enseignantes et des enseignants au moment de la mission franco-québécoise portant sur l'évaluation de la qualité des enseignants.

2. Directeur de l'école Notre-Dame-du-Rosaire (Ormstown)

- Monsieur Denis Roy

Monsieur Denis Roy est un ancien élève de l'école où il se trouve aujourd'hui le directeur depuis trois ans. Préalablement, il a été adjoint à la direction de l'école Notre-Dame à Huntingdon.

Au moment de notre visite, le directeur devait superviser des travaux de rénovation et de restauration qui étaient en cours de réalisation dans son école.

Au plan pédagogique, l'équipe-école est composée de dix titulaires dont trois sont près de la retraite et quelques autres ont plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement. Les titulaires de classes sont à 100% féminin. Il y a deux spécialistes en éducation physique et un spécialiste en anglais au 2e cycle, puis un autre en musique au 1er cycle. Au 2e cycle, le titulaire s'occupe du programme des arts. Le nombre d'élèves de l'école s'élève à 228.

Au sujet de l'évaluation, il s'en fait principalement en vue de l'embauche des nouveaux professeurs. Une grille de rencontre de supervision est utilisée par le directeur lors des entretiens sur l'évaluation des enseignants. Mais à cause des travaux

---

[b] La technique d'enquête a été celle de l'entretien en profondeur, à savoir «une relation d'*écoute active et méthodique*, aussi éloignée du pur laisser-faire de l'entretien non directif que du dirigisme du questionnaire» [cf. Pierre Bourdieu, *La misère du monde* (Coll. "Libre examen", Paris, Seuil, 1993), p. 906]. Pour les bases méthodologiques générales, voir Bruno Deshaies, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines* (Laval, Beauchemin, 1992), 264-266 et 275-276.

de rénovation et d'agrandissement de l'école, la supervision formelle des enseignantes n'a pas été faite systématiquement en cours d'année. Toutefois, lors des rencontres formelles de groupes, en cours d'année, et à l'occasion de rencontres personnelles, les objectifs de la supervision ont quand même été atteints.

Quant à l'évaluation des apprentissages, elle se fait en quatre étapes au cours de l'année: 1° octobre, 2° fin janvier, 3° avril et 4° juin. La quatrième étape est une étape comme les autres. Quant aux examens du ministère de l'Éducation, les résultats sont retenus au dossier de l'élève. Ils servent d'indicateurs à la réussite scolaire.

3. Deux enseignantes de l'école Notre-Dame-du-Rosaire
   - Madame Ghislaine Beauchamp
   - Madame Johanne Paquet

L'entretien s'est déroulé dans l'une des classes de l'école.

Madame Beauchamp est titulaire et membre du comité de probation de l'école; madame Paquet est une institutrice en éducation physique qui enseigne dans deux écoles primaires. Cette dernière est présentement en probation, soit en évaluation de compétences à l'enseignement. Pour le ministère de l'Éducation, la probation est de deux ans (soit, plus de 200 jours).

a. Évaluation d'une probaniste

La probaniste, madame Paquet, soutient que l'évaluation est une nécessité. Elle est d'abord une obligation dans le cadre de la probation; elle est aussi nécessaire, selon elle, en vue de l'amélioration et de la formation. Dans le contexte strict de la probation, il s'agit d'une évaluation qui vise à porter un jugement sur la capacité d'enseigner. Dans les rapports entre évaluateur/évalué, il faut tenir compte de la personnalité de chacun. C'est pourquoi il est bon que le maître suppléant choisisse son évaluateur.

En situation de probation, l'évaluation doit viser l'amélioration. Comme madame Paquet enseigne dans deux écoles primaires, elle doit s'adapter à des situations différentes selon les écoles car ces écoles présentent deux modes de fonctionnement particuliers. Dans l'une, certaines choses sont imposées et, dans l'autre, non. Le maître-associé ne peut faire de l'observation que dans son école. À cet égard, la grille du MEQ est une référence, un outil, sans plus. Du point de vue du maître-associé, l'évaluation doit avoir une connotation d'aide, d'encouragement (v.g. savoir noter «les bons coups»); il s'agit d'une supervision vue sous l'angle d'une observation «active». Cependant, dans le cas présent, le maître-associé du primaire ne peut pas observer le maître suppléant dans les deux écoles.

L'évaluation doit aussi viser la formation, c'est-à-dire rendre le futur maître *autonome* dans son enseignement. Pour cela, il doit apprendre à faire la planification de son enseignement, soit apprendre, entre autres, à préparer un plan de cours adapté à ses élèves. Au plan didactique, il doit développer des habiletés de recherches en fonction des besoins de son enseignement. Dans le prolongement de la formation, l'évaluation des objectifs d'enseignement fait aussi partie de l'évaluation.

b. L'évaluation: Comment peut-elle se faire?

Il faut d'abord supprimer la connotation dominant/dominé. Le processus d'évaluation doit être autre chose qu'un processus judiciaire. Ou du moins, le processus ne doit pas être perçu de cette façon. L'idée de sentence ne fait pas partie de ce type d'évaluation. De toute façon, l'évaluation doit aussi tenir compte de la différence des individus dans la classe avec qui le maître est tenu de travailler.

L'évaluation devrait servir comme moyen de relation d'aide; elle ne devrait pas devenir un jugement.[c] Car l'évaluation considérée en vue de porter strictement un jugement n'a pas sa place dans l'évaluation des enseignantes et des enseignants. C'est cet état d'esprit au sujet de l'évaluation des enseignants qui est nocif.

En rapport avec le professionnalisme, l'évaluation vise à vérifier si le professionnel ou la professionnelle s'acquitte bien de sa tâche. Même associée au sens professionnel, l'évaluation est quand même perçue comme étant une opération subjective. À cet égard, le critère de la réussite des élèves, par exemple, ne devrait pas être le seul à être pris en considération.

Il y a des formes d'évaluation qui font particulièrement l'objet de discussions, mais dont il est peu question publiquement. Dans cet ordre d'idées, la revue *Vie pédagogique* pourrait être un précieux carrefour à cet égard.

c. Les parents et les maîtres

De façon générale, il semble que les parents demandent aux enseignants de comprendre leurs enfants ainsi que de se montrer capable de les aider. Dans le cas des

---

[c] **Note du rédacteur.– Le concept de *jugement* implique les notions de décision, de verdict, de sentence. Or dans l'hypothèse d'une notion de *jugement pratique*, il serait probablement possible de considérer l'acte de juger, ou ses conséquences, non pas comme le résultat d'un procès, mais plutôt comme une appréciation de situation permettant une amélioration de la situation en tenant compte de tout le contexte. Le jugement pratique est en quelque sorte de l'ordre de l'ouverture pratique de l'esprit. Cette question a été étudiée d'un point de vue méthodologique par Bruno Deshaies, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines* (Montréal, Beauchemin, 1992), 161-164.**

parents pour qui l'école est importante, on note que ces derniers exigent plus du côté des apprentissages, partant de la réussite scolaire. Bref, ils réclament le succès pour leurs enfants.

4. Une enseignante de l'école Notre-Dame (Huntingdon)

- Madame Rachel Hébert

Au moment où nous sommes entrés dans l'école, vers 13 H 00, un événement de dernière minute avait obligé le directeur de l'école à aller régler, de toute urgence, un problème à l'école. Pour un moment, ceci nous a permis de faire la visite des lieux et de mieux saisir le pouls de l'école avec les pancartes, les photos et les mobiles éducatifs suspendus dans la grande place de l'entrée de l'école.

Peu de temps après notre arrivée dans l'école, nous avons fait la connaissance de deux professeurs dans une classe. Rapidement, nous avons commencé à échanger sur la question de l'évaluation des enseignants. La discussion a été rapidement engagée sur des questions fondamentales. L'un des enseignants était un psycho-éducateur et l'autre une enseignante du pré-scolaire. Sans le savoir, nous venions de rencontrer la personne avec qui nous aurions à nous entretenir dans le bureau du directeur d'école quelques instants plus tard. Ce premier contact a créé un bon climat qui a facilité le cours de l'entretien par la suite.

a. Une enseignante du pré-scolaire

Madame Hébert est à l'emploi de la Commission scolaire depuis 1979, soit depuis quatorze ans. Elle a enseigné deux ans à Ormstown dans une classe de 2e année, puis, à St-Antoine, une classe de 3e année durant deux ans; elle a participé à un échange franco-québécois d'enseignantes en 1986; elle enseigne présentement à l'école Notre-Dame.

L'école Notre-Dame regroupe 514 élèves dans 26 classes dont plusieurs classes avec des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Nous n'avons pas pu nous entretenir, cette journée-là, avec le directeur d'école, monsieur Jean-Luc Génier, car il tenait une assemblée générale des professeurs.

b. Importance de l'évaluation

«L'évaluation est très importante pour moi», affirme madame Hébert. Elle est très importante pour moi, c'est-à-dire «pour m'aider à être aidante» ajoute-t-elle en précisant sa pensée. C'est ainsi que je peux découvrir «l'enfant là où il est». Par exemple, en vue de faire saisir les formes géométriques (v.g. cercle, carré, triangle, etc.), j'ai besoin de connaître les acquis (avant), le progrès (pendant) et le résultat

(après). Ce qui se passe entre *avant* et *après* interroge toute ma pédagogie, ma didactique, mes connaissances, etc. Je dois évaluer tout ça!

c. Relations avec l'élève

La relation avec l'élève est très importante. Elle implique un très haut niveau de relations humaines. En somme, mon évaluation passe par ma capacité à percevoir l'élève tel qu'il est. Je dois être capable d'interpréter «scientifiquement» ce que j'observe dans le cheminement des enfants tant au plan scolaire qu'au plan individuel. Par ailleurs, je dois être capable d'interpréter correctement ce que j'observe dans mon propre comportement, mes stratégies d'enseignement pour me voir en présence de l'autre.

d. Rupture de la relation

Un jour, avec un groupe du pré-scolaire, j'ai compris que je m'étais «coupée d'eux. En fait, je me préoccupais trop des seuils d'accès de la 1re année». Comme enseignante, j'ai des attentes, mais je ne dois pas oublier de voir les élèves «là où ils sont» car alors «je suis coupée du filon aidant». Partir des attentes, c'est fausser la réalité, c'est fixer la réalité et la réalité est tout autre. Même que je devrais admettre de me laisser surprendre par la réalité. Il faut donc faire en sorte que nos perceptions soient les mêmes.

e. «Lui laisser la liberté de nous surprendre.»

L'évaluation, au plus profond de l'acte pédagogique, représente une certaine face où l'éducation se transforme et pour l'élève et pour le maître. Pour cela, il faut que le maître se sente à l'aise. Il doit savoir établir une relation comparable à celle de l'acteur au théâtre face à son public.

Avec un groupe de la maternelle, après plusieurs mois d'enseignement, madame Hébert observe que le groupe n'avait pas encore «éclos» vers le mois de décembre. En observant le fait, elle a eu la chance d'avoir, à ce moment-là, un miroir en la personne d'un psycho-éducateur (celui avec qui nous sommes entré en contact dès notre arrivée dans l'école) qui lui a offert l'aide professionnelle et technique nécessaire pour mieux voir la réalité. Ce qui c'était passé, c'est tout simplement qu'elle n'avait pas laissé à l'élève «la liberté de (la) surprendre». En somme, pour reprendre en substance ses propos: «Je n'étais pas parvenue à «être aidante». Mon évaluation était mauvaise et je me trouvais évaluée par la situation elle-même.»

f. Comment faire l'évaluation des enseignants

Le temps nous a manqué pour entreprendre une discussion sur le problème de l'évaluation des enseignants. Mais si l'on prend en considération les propos

tenus par madame Hébert lors de l'entretien, il apparaît clairement que l'évaluation devrait descendre dans certaines profondeurs de l'acte pédagogique ou de l'acte professionnel «d'enseigner» qui n'ont rien de comparable avec les méthodes actuelles de mesures et d'appréciation de la qualité des enseignantes et des enseignants.

Cela dit, il serait sans aucun doute utile de saisir sur le vif la complexité de la relation maître/élève autour de laquelle se greffe le problème de la communication et de l'apprentissage des savoirs (c'est-à-dire, les objets d'études).

5. Deux enseignants de l'école Arthur-Pigeon (Huntingdon)
   - Monsieur Normand Landry
   - Monsieur Douglas Murdock

Pendant notre visite dans cette école secondaire de la Commission scolaire, la population venait d'apprendre la mort de quatre étudiants dans un accident d'auto à Ste-Barbe. Une ancienne élève et le fils de l'un des profs de l'école sont morts dans cet accident. Donc le jour de notre passage, l'école était en deuil. Il y avait peu de professeurs dans l'école, c'est pourquoi il ne nous a été possible de rencontrer que deux enseignants.

a. Certaines caractéristiques du milieu

Les relations entre francophones et anglophones à Huntingdon sont dans le rapport 60%/40% et à Ormstown de 75%/25% environ. Les populations proches du fleuve sont encore plus francophones. Les anglophones cohabitent avec les francophones dans les paroisses et les conseils de village.

b. Les deux enseignants

Monsieur Landry a une formation en biologie. Il a enseigné au Labrador il y a de cela plusieurs années. Au début des années 1980, il a enseigné le programme ISP (Introduction aux sciences physiques); présentement, il enseigne les mathématiques et la physique au 2e cycle du secondaire.

Monsieur Murdock est professeur et chef de groupe pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, en 5e secondaire.

c. Évaluation et gestion des ressources humaines

D'entrée de jeu, monsieur Murdock suggère que l'évaluation des enseignants soit séparée de la gestion des ressources humaines. Il considère, en outre, que l'évaluation des enseignants, si elle se faisait, devrait tenir compte de quatre

conditions fondamentales. Voici l'énumération des conditions à partir de laquelle l'évaluation des enseignants pourrait se faire. Selon lui, il faudrait :

1° un code de déontologie (lié au vécu professionnel),
2° des mesures critériées,
3° des mesures objectives,
4° des mesures standardisées (mais concrètes).

Son collègue, pour sa part, affirme que la matière ou l'objet d'enseignement est un prétexte. Ce qui compte, c'est de «savoir où l'enfant trébuche, et faire ce qu'il faut». La matière doit être transformée pour l'élève. Il faut développer un savoir didactisé. L'évaluation, dans tout cela, n'est pas très évidente! Il y a bien la grille de probation (le cahier du probaniste), mais cela pose le problème de l'évaluation formative ou sommative.

d. Danger des comparaisons

Faire l'évaluation des enseignants en utilisant la méthode comparative des résultats des élèves n'est certainement pas suffisant. D'une situation complexe d'enseignement, on ne tient compte que d'un résultat: celui des élèves à des examens.

Dans les cours d'anglais, langue seconde, par exemple, il y a des élèves qui, dans notre milieu, connaissent cette langue à un tel point qu'ils se classent les meilleurs aux examens du ministère. Donc, l'école Arthur-Pigeon est très performante dans son enseignement de l'anglais! La question de performance pédagogique est sans aucun doute très relative.

En mathématiques, monsieur Landry constate la faiblesse de ses élèves en français. Plusieurs ont des retards pédagogiques; cela a des conséquences sur la compréhension des problèmes de mathématiques. Et ces retards en français ont aussi des effets sur leur performance en français comparativement à d'autres élèves.

e. Évaluation didactique

L'évaluation didactique: À quoi cela va-t-il servir? demande monsieur Landry. Quels sont les buts de cette évaluation? Comment cela va se faire? Qui va le faire? Il y a quelques années, l'ex-ministre de l'Éducation, monsieur Jacques-Yvan Morin avait lancé la «gestion par objectifs». Qu'est-ce qui est advenu de cela? Chaque époque a ses modes. Aujourd'hui, ce sont les décrocheurs, les abandons scolaires, la réussite

scolaire, et après...[4] Lors d'un congrès de professeurs de sciences, il a été question d'un certain cours de «science 534». À ce moment-là, on a eu l'impression d'une certaine collusion entre les concepteurs du programme et certains auteurs de manuels scolaires pour ce cours. Que peut faire le simple enseignant dans cette affaire?

f. «Des visions à long terme»

Du point de vue de l'enseignant, l'institution est pesante car elle s'auto-génère. C'est elle qui conçoit la gestion de l'éducation et partant elle doit garantir son existence. Dans tout ce fonctionnement administratif, il semble que nous manquions de vision à long terme. L'action se passe dans l'immédiat sans aucune vue véritable sur l'avenir.

C'est sur cette idée que s'est terminé l'entretien.

6. Visite au bureau de la Commission scolaire

À la suite des rencontres et des entretiens dans les écoles, nous nous sommes rendu ensuite au bureau de la Commission scolaire. Nous avons rencontré le directeur général, monsieur Jean Beauchamp, dans son bureau, durant une quinzaine de minutes, soit le temps de faire un survol de nos points de vue sur l'évaluation des enseignants. Il était tard en fin de journée et monsieur Beauchamp devait préparer une réunion importante des commissaires ce soir-là. D'ailleurs, de nombreux dossiers se trouvaient déjà prêts sur sa table de travail. Cela dit, il ne doit y avoir aucune méprise sur la durée de cette courte rencontre car elle avait été précédée d'une longue conversation téléphonique et d'une démarche volontaire de monsieur Beauchamp pour nous permettre de rencontrer un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'emploi de la Commission scolaire. Il faut donc voir notre passage à la Commission scolaire dans son contexte réel.

Nos discussions préalables à la réalisation de notre visite dans les écoles méritent ici d'être résumées. Car c'est grâce à un échange téléphonique assez long avec monsieur Beauchamp que nos visites ont été rendues possibles à la fin de cette année scolaire 1993 auprès des enseignantes et des enseignants disponibles à nous recevoir.

Au cours de nos conversations téléphoniques, divers sujets concernant l'évaluation ont été abordés. Entre autres, il a été question de l'évaluation des cadres scolaires, mais aussi des directeurs d'écoles. Dans la Commission scolaire, ces derniers

---

[4] Ce point de vue rejoint d'une manière troublante celui d'un enseignant français sur la mise en oeuvre par l'institution de mesures d'innovation pédagogique. (Voir l'Appendice III dans B. Deshaies, «Sur quoi évaluer le personnel enseignant.»)

ont la responsabilité de la supervision des enseignantes et des enseignants. Essentiellement, cette supervision vise la relation d'aide pour le personnel enseignant régulier.

Quant à l'évaluation du personnel enseignant régulier de la Commission scolaire, monsieur Beauchamp pense que l'évaluation d'un enseignant ne devrait pas être vue comme une compétition des uns envers les autres. L'enseignant n'est pas un gestionnaire; il a un programme à enseigner et il doit développer un «art d'enseigner» qui lui est propre. En ce sens, l'encadrement d'un enseignant n'est pas le même que celui d'un gestionnaire.

Depuis 1986-1987, les nouveaux enseignants appartiennent soit à la liste de rappels (qui fait l'objet de négociations locales) soit à la liste de priorité d'embauche. Les nouveaux enseignants sont donc soumis à une évaluation systématique car l'ancienneté dans leurs cas est subordonnée aux résultats de l'évaluation à laquelle ils ont été soumis. Après quoi, la Commission scolaire peut procéder à l'embauche des personnes dont elle a effectivement besoin.

Comme hypothèse de départ dans le cas de l'évaluation des enseignantes et des enseignants, il serait approprié — selon monsieur Beauchamp — de l'évacuer du champ des conventions collectives. Ceci ne signifie nullement que les enseignants en tant que tels n'ont pas leur mot à dire dans leur évaluation. Dans les faits, on ne peut pas imposer une seule manière d'évaluer. Par ailleurs, les objectifs de l'évaluation doivent être clairs. De toute façon, l'évaluation devrait être considérée comme un service au personnel enseignant. Donc, il ne s'agit pas de faire ou d'utiliser l'évaluation comme un système de punition, mais plutôt comme un système de formation visant en bout de piste une relation d'aide. L'évaluation ne doit donc pas être mise en place pour sanctionner, blâmer, condamner ou réprimander. À tout prix, il faut éviter d'utiliser l'évaluation à des fins disciplinaires. À la place, l'évaluation devrait servir au développement de l'individu.

Après notre rencontre avec le directeur général, nous avons fait la connaissance du directeur des services des ressources éducatives et des ressources humaines, monsieur Philippe Bélisle. Comme on peut le constater, monsieur Bélisle cumule présentement deux fonctions administratives au sein de la Commission scolaire. Pendant une quarantaine de minutes, nous avons échangé avec lui sur la situation de la Commission scolaire, les politiques éducatives et des ressources humaines ainsi que sur le problème de l'évaluation du personnel enseignant. La conversation nous a mieux permis de connaître les défis qui se présentent à tout le personnel de cette Commission scolaire.

APPENDICE III

LA PHILOSOPHIE DE LA QUALITÉ SELON W. EDWARDS DEMING[1]

A.— LES QUATORZE POINTS DU MANAGEMENT

Suivis de la version américaine abrégée
de la «théorie du management»
de W. Edwards Deming

B.— LA QUALITÉ ET LE MANAGEMENT

[1] *Hors de la crise*. Traduction et adaptation par Jean-Marie Gogue. Paris, Économica, 1991. 352 p. Publication de l'édition américaine sous le titre: *Out of the Crisis* (1982/1986).

APPENDICE III

A.— LES QUATORZE POINTS DU MANAGEMENT

CONCEPTION DE DEMING[1]

[N.B. Présentation simplifiée du chapitre 3: «Principes de transformation du management occidental.»]

1. Garder fermement le cap de la mission d'amélioration des produits et services
   a. Innover
   b. Mettre des ressources au service de la recherche et de l'éducation
   c. Améliorer constamment la conception des produits et des services
2. Adopter la nouvelle philosophie
3. Faire en sorte que la qualité des produits ne dépende pas des inspections
   a. L'inspection n'améliore pas la qualité.
   b. L'inspection de routine est [...] coûteuse et inefficace.
   c. Les inspecteurs ne sont pas d'accord entre eux tant que leur travail n'a pas été mis en état de contrôle statistique.
   d. L'inspection de petits échantillons [...] en état de contrôle statistique est un travail de professionnel.
4. Mettre un terme à la pratique des achats au plus bas prix
5. Améliorer constamment tous les processus de planification, de production et de service
6. Établir un système de formation
   a. pour les cadres
   b. pour tous les nouveaux employés

ADAPTATION POUR LE MONDE SCOLAIRE

NOTE.— Les 14 points et les maladies de management s'appliquent, selon Deming, aux organisations de service aussi bien qu'aux industries manufacturières (cf. chap. 8: «La qualité et la productivité dans les organisations de service.» Voir les pages 205 à 208 pour une adaptation aux services de santé et les pages 233-234 pour l'amélioration d'un service municipal.)

Ron Brandt, «On Deming and School Quality: A Conversation with Enid Brown.» *Educational Leadearship*, 50 (nov. 1992), 3: 28-31. Dans cette entrevue, Enid Brown nous offre une interprétation de l'utilisation des quatorze points de Deming dans le sens de l'exposé de Deming sur sa théorie de «la connaisssance profonde». Essentiellement, cela veut dire qu'il faut apprendre à se poser des questions tout en ne perdant pas de vue l'amélioration des processus. En bref, la «connaisance profonde» s'appuie sur l'appréciation du fonctionnement du *système*, de la compréhension des

---

[1] *W. Edwards DEMING (1900 - 1993).— Professeur de mathématiques et auteur reconnu d'articles et d'ouvrages de statistiques portant sur l'échantillonnage ainsi que sur des dispositifs (design) d'échantillonnage pour les recherches appliquées au monde des affaires. Il vit à Washington depuis cinquante ans. Il est né à Sioux City dans l'Iowa. Il a poursuivi des études universitaires à l'Université du Wyoming, puis à l'Université du Colorado et, finalement, à l'Université de Yale. Il obtient son doctorat ès sciences en 1928. Inspiré dès 1935 par la méthode de Shewhart sur le contrôle statistique de la qualité des produits manufacturés, il commence à enseigner cette méthode, en 1942, à l'Université de Stanford. En 1946 et en 1948, il est envoyé au Japon par le ministère de la Guerre pour participer à une étude économique. Dès les années 1950, il donne une série de cours aux plus hauts dirigeants de l'industrie japonaise. Jusqu'en 1980, il y ira au moins dix-huit fois. En 1982, il publie son ouvrage, Out of the Crisis. En 1990, l'édition américaine originale atteint un tirage d'un million d'exemplaires. La philosophie de Deming repose principalement sur l'idée que «les travailleurs sont handicapés par le système, et le système appartient à la direction générale. [Hors de la Crise, Paris, Économica, 1991, p. 150.]» C'est donc à une révolution du management auquel on a à faire face dans le monde occidental. Selon Deming, elle dépend essentiellement du management et du leadership, donc des dirigeants, et cela, au plus haut niveau des entreprises et des organismes publics. Malheureusement, trop d'adversaires ne voient en lui que le critique du MBO, des cercles de qualité ou de la paie au mérite.*

7. Adopter et instituer le leadership
   a. Éliminer tout ce qui empêche les ouvriers d'être fiers de leur travail (cf. point 12).
   b. Les leaders doivent connaître le travail qu'ils dirigent.
   c. Une fausse interprétation du leadership
   d. Une minutie d'apothicaire
   e. Les contremaîtres d'aujourd'hui n'ont jamais, à 95 pour cent, fait le métier.
   f. Il [le contremaître] ne comprend rien au problème et il n'y peut rien.
   g. L'activité de la maîtrise se réduit souvent à compter des pièces et à calculer des pourcentages.

8. Faire disparaître la crainte
   a. Se sentir en sécurité.
   b. Se plier à certaines règles sans se soucier des coûts.
   c. Une mauvaise méthode de management.

9. Renverser les barrières entre les services

10. Éliminer les exhortations et les slogans

11. a. Éliminer les quotas de production dans les ateliers. Substituer le leadership.
11. b. Éliminer les objectifs chiffrés pour les cadres.

12. Supprimer tous les obstacles à la fierté du travail
   a. L'employé doit se sentir important et fier de ce qu'il fait;
   b. L'employé doit se sentir important et fier de sa participation à l'amélioration du système;
   c. Le travail du personnel cadre ne doit pas être soumis à la promotion au mérite

13. Encourager l'éducation et l'amélioration de chacun

14. Agir pour accomplir la transformation[7]
   a. Rôle de l'équipe de direction:
      i. S'attaquer aux treize points précédents;
      ii. Se montrer fière de sa nouvelle philosophie;
      iii. Expliquer les raisons du changement et faire comprendre que le changement concerne tous les membres de la société.

   b. Réaliser que toute activité, tout poste de travail, fait partie d'un processus: chaque étape à un client, c'est l'étape suivante jusqu'au client final, celui qui achète.

   c. Commencer à construire le plus tôt possible une organisation qui guidera une amélioration continuelle de la qualité.

   d. Chacun peut:

      i. participer à un travail d'équipe[8];

phénomènes de *variation*, de la *théorie de la connaissance* ainsi que de la compréhension de la *psychologie* [v.g. la diversité des individus, la motivation individuelle, les buts du système, les concepts choisis, etc.].

Dans le livre de Gray Rinehart, *Quality Education. Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming to Transform the Educational System* (Milwaukee (Wisconsin), ASQC Quality Press, 1993, xviii + 328 p.) on trouve un résumé succinct du système de connaissance profonde de Deming (voir les pages 26 à 30). Selon cet interprète, l'idée de «connaissance profonde» correspond à un système de *description de la réalité*, c'est-à-dire à une capacité de comprendre la réalité, de vouloir chercher comment le monde fonctionne. L'application de la philosophie de la qualité du management de Deming n'est pas un nouveau programme d'initiation à la qualité, mais un changement culturel. Les leaders eux-mêmes doivent être les premiers à vouloir changer (voir p. 35 et 255, n. 24).

Alfie Kohn, "Turning Learning into a Business: Concerns about Total Quality." *Educational Leadership*, 51 (sept. 1993), 1:58-61. Kohn ne voit pas la place de la théorie du management de Deming dans le fonctionnement de la classe. Il dénonce en particulier la confusion entre performance et apprentissage. Il affirme clairement: «I believe that a *marketplace model, even correctly applied, does not belong in the classroom.* (58)» Il met donc sérieusement en doute le transfert de la conception du management de Deming en ce qui concerne la classe. Il écrit: «... the Quality model is designed to draw attention to performance in order to improve it. Unfortunately, a performance focus is inherently problematic in a classroom. (60)» Il conclut son article en ces termes: «No one can object to "quality" as an abstract concept, but if a set of practices revolving around the word requires us to treat students as customers or workers, then we should leave management practices to managers

ii. s'engager dans la construction d'une organisation pour la maîtrise et l'amélioration de la qualité.

LES MALADIES MORTELLES (cf. chap. 4)

1° Une paralysie: le manque de constance dans la mission
2° Culte des profits à court terme
3° Évaluation des performances, salaire au mérite, examen annuel
4° Mobilité des cadres supérieurs
5° Seuls les chiffres visibles servent à diriger une société (en comptant l'argent)
6° Coûts de sécurité sociale excessifs (v.g. alcoolisme, drogues, etc.)
7° Coûts de responsabilité civile excessifs.

LES OBSTACLES (Cf. chaps 3 et 4)

1. Les meilleurs efforts ne suffisent pas.
2. Besoin d'une continuité dans l'effort.
3. Se fier à l'expérience seulement ne suffit pas.
4. Ne pas connaître les principes de l'amélioration de la qualité.
5. Les profits à court terme ne sont pas de bons indicateurs.
6. Le soutien de la direction générale ne suffit pas.
7. Adopter des mesures inadéquates.
8. Rechercher des solutions-miracles.
9. L'idée que la résolution des problèmes, la robotique, les gadgets et les nouvelles machines vont transformer l'industrie.
10. Copier les autres.
11. Nos problèmes sont différents.
12. Des hommes qui s'intéressent aux profits, pas au produit.
13. Le mauvais enseignement des méthodes statistiques dans l'industrie.
14. Utilisation de tables de contrôle statistique par attributs.
15. "Notre service qualité s'occupe de tous nos problèmes concernant la qualité".
16. Nos problèmes proviennent entièrement des ouvriers.
17. Les faux départs.
    a. mauvais usage des contrôles statistiques;
    b. les cercles de qualité.
18. Nous installons la gestion de la qualité.
19. L'ordinateur sans maître.
20. L'idée qu'il suffit d'être conforme aux spécifications.
21. L'illusion du zéro défaut.
22. Essais médiocres de prototypes.
23. Si quelqu'un vient nous aider, il faut qu'il connaisse tout sur notre activité.[7]

and get on with the challenge of educating. (61)»

[7] «La transformation ne peut être accomplie que par l'homme. Les moyens matériels (ordinateurs, robots, nouvelles machines) ne changeront rien. Ce n'est pas à coup d'argent qu'une société parviendra à la qualité. Pour la connaissance, il n'y a pas de produit de substitution.» (Deming, 1991, p. 75.)

[8] «Une bonne équipe a une mémoire collective. [...] Une équipe doit avoir un esprit, une mission et un objectif. Ses propositions doivent être assez générales, afin de ne pas étouffer les initiatives. En travaillant ainsi, chacun verra ce qu'il peut faire lui-même et ce que la direction générale est seule à pouvoir faire.» (Deming, 1991, p. 123.)

[9] «[...] les gens compétents et qui font de leur mieux savent tout ce qu'il faut savoir sur leur travail. Ce qu'ils ne savent pas, c'est comment l'améliorer. Or une aide pour l'amélioration systématique ne peut provenir que d'une autre sorte de connaissance qui ne se trouve pas nécessairement dans la société. Il faut combiner cette connaissance avec celle que le personnel de la société possède déjà mais n'utilise pas.» (Deming, 1991, p. 156.)

VERSION AMÉRICAINE ABRÉGÉE
DE LA «THÉORIE DU MANAGEMENT»
DE W. EDWARDS DEMING

W. EDWARDS DEMING: A THEORY FOR MANAGEMENT

TRANSFORMATION THROUGH APPLICATION OF THE FOURTEEN POINTS

1. *Create constancy of purpose toward improvement of product and service, with the aim to become competitive and to stay in business, and to provide jobs.*
2. *Adopt a new philosophy. We are in a new economic age. Western management must awaken to the challenge, must learn their responsibilities, and take on leadership for change.*
3. *Cease dependence on inspection to achieve quality. Eliminate the need for inspection on a mass basis by building quality into the product in the first place.*
4. *End the practice of awarding business on the basis of price tag. Instead, minimize total cost. Move toward a single supplier for any one item, on a long-term relationship of loyalty and trust.*
5. *Improve constantly and forever the system of production and service, to improve quality and productivity, and thus constantly decrease costs.*
6. *Institute training on the job.*
7. *Institute leadership (see point 12). The aim of leadership should be to help people and machines and gadgets to do a better job. Leadership of management is in need of overhaul, as well as leadership of production workers.*
8. *Drive out fear, so that everyone may work effectively for the company.*
9. *Break down barriers between departments. People in research, design, sales, and production must work as a team, to foresee problems of production and in use that may be encountered with the product or service.*
10. *Eliminate slogans, exhortations, and targets for the work force asking for zero defects and new levels of productivity.*

11a. *Eliminate work standards (quotas) on the factory iloor. Substitute leadership.*

b. *Eliminate management by objective. Eliminate management by numbers, numerical goals. Substitute leadership.*

12a. *Remove barriers that rob the hourly worker of h right to pride of workmanship. The responsibility supervisors must be changed from sheer numbers quality.*

b. *Remove barriers that rob people in management ar in engineering of their right to pride of workmanshi This means, inter alia, abolishment of the annual merit rating and of management by objective, ma agement by the numbers.*

13. *Institute a vigorous program of education and se improvement.*
14. *Put everybody in the company to work to accomplis the transformation. The transformation is everybody job.*

DISEASES THAT STAND IN THE WAY OF THE TRANSFORMATION

1. *Lack of constancy of purpose to plan product ar service that will have a market and keep the compar in business, and provide jobs.*
2. *Emphasis on short-term profits: short-term thinkir (just the opposite from constancy of purpose to st in business), fed by fear of unfriendly takeover, ar by push from bankers and owners, for dividends.*
3. *Personal review system, or evaluation of performanc merit rating, annual review, or annual appraisal, whatever name, for people in management, the effec of which are devastating. Management by objectiv on a go, no-go basis, without a method for accor plishment of the objective, is the same thing by a other name. Management by fear would still be bett*
4. *Mobility of management: job hopping.*
5. *Use of visible figures only for management, with litt or no consideration of figures that are unknown unknowable.*
6. *Excessive medical costs.*
7. *Excessive costs of liability.*

Quality Enhancement Seminars, Inc.
1081 Westwood Boulevard, Suite 217
Los Angeles, California 90024
(310) 824-9623

APPENDICE III

B.— LA QUALITÉ ET LE MANAGEMENT[2]

Qu'est-ce que la qualité? *La qualité ne peut se définir que dans les termes de celui qui la fait. Qui est le juge de la qualité?*

Dans l'esprit de l'ouvrier ou de l'employé de bureau, produire de la bonne qualité, c'est pouvoir être fier de son travail. La mauvaise qualité, pour lui, signifie de mauvaises affaires et peut-être la perte de son emploi. Il pense que la bonne qualité amènera de bonnes affaires à sa société.

Pour le directeur d'usine, la qualité signifie la réalisation de la production demandée et le respect des spécifications. Sa mission comporte aussi, qu'il le veuille ou non, l'amélioration continuelle des processus et l'amélioration continuelle du leadership. [...]

Par exemple, que veut-on dire quand on parle de la qualité d'une chaussure? Supposons qu'il s'agit d'une chaussure d'homme. Veut-on dire qu'elle va durer longtemps? Qu'un coup de chiffon la fera briller? Qu'elle sera confortable? Qu'elle résiste bien à l'humidité? Que le prix est intéressant eu égard à ce qui est considéré comme la qualité? Mais prenons le problème autrement, et supposons qu'il s'agit d'une chaussure de femme. Quelles caractéristiques sont importantes pour la cliente? Quel est le principal défaut? Un clou dans la semelle? Un talon qui casse? L'apparition de taches? Quels incidents font naître un sentiment de mécontentement chez la cliente? Le sait-on?

[La qualité du papier.] *La qualité d'un produit ou d'un service a de nombreuses échelles de référence.* Un même produit sera peut-être très apprécié pour une raison et pas du tout pour un autre. Le papier sur lequel je suis en train d'écrire a un certain nombre de caractéristiques:

1. C'est du papier sulfaté, 80 grammes.
2. Il n'est pas brillant. Il prend bien le crayon; l'encre aussi.
3. L'encre ne traverse pas quand on écrit.
4. Il a la dimension standard. Il rentre dans mon classeur.
5. On en trouve dans toutes les papeteries.
6. Le prix est correct.

Le papier que j'examine répond bien à ces six conditions. J'ai aussi besoin de mettre des en-têtes, mais les en-têtes doivent être sur du papier à base de chiffon. Alors je

---

[2] Extraits de W. Edwards Deming, *Hors de la Crise* (Traduction et adaptation de Jean-Marie Gogue, Paris, Économica, 1991, 352 p.). Les chiffres entre parenthèses et en gras qui sont intercalés dans le texte donnent les références précises aux différents extraits du livre.

commande dix rames de papier sulfaté pour faire du brouillon, et je recherche un autre papier à base de chiffon pour imprimer mes en-têtes. *(180-181)*

[...]

Qu'est-ce qu'une définition opérationnelle? *Une définition opérationnelle donne un sens communicable à un concept.* Des adjectifs comme bon, fiable, uniforme, rond, fatigué, sûr, dangereux, inactif, n'ont aucun sens communicable tant qu'ils n'ont pas *(257)* été exprimés en termes opérationnels d'échantillons, d'essais et de critères. Le concept d'une définition est au-delà des mots. On ne peut pas le communiquer à quelqu'un d'autre. *Une définition opérationnelle est une définition sur laquelle des hommes raisonnables peuvent se mettre d'accord.*

Une définition opérationnelle est une définition avec laquelle des personnes peuvent faire une oeuvre commune. La définition opérationnelle d'une qualité telle que fiable ou rond doit être communicable, avec le même sens pour le fournisseur et le client, le même sens hier et demain pour un ouvrier. Exemples:

1. Un essai spécifique pour une pièce détachée.
2. Un critère de jugement.
3. Une décision. L'objet satisfait ou ne satisfait pas au critère.

Une spécification d'un article peut faire *référence à des mesures* de longueur, de diamètre, de poids, de dureté, de concentration, de floculence, de couleur, d'aspect, de pression, de parallélisme, de fuites, d'inoccupation ou d'autres caractéristiques. La spécification peut aussi faire *référence à une performance*. Par exemple, le temps moyen de bon fonctionnement d'une machine doit être supérieur à huit heures, ou bien 95 pour cent du parc de machines doit fonctionner plus d'une heure sans défaillance.

Nous avons vu à plusieurs reprises combien il est important que l'acheteur et le vendeur se comprennent. Ils doivent utiliser tous les deux le même type de centimètre. L'emploi de leurs appareils de mesure respectifs doit s'accorder suffisamment. Ceci n'a de sens que si les appareils sont en état de contrôle statistique. Sans définitions opérationnelles, une spécification n'a pas de sens.

Les incompréhensions entre deux sociétés ou entre deux départements d'une même société au sujet de matériaux supposés en mauvais état de marche sont nombreuses. Elles proviennent souvent de ce que les protagonistes ont négligé d'établir à l'avance la spécification d'un article, ou d'une performance, en termes intelligibles, et de ce qu'ils ne comprennent rien à la problématique de la mesure.

Les définitions opérationnelles sont vitales pour les avocats, vitales pour les dispositions administratives, vitales pour les normes industrielles. Par exemple, qu'est-ce que la responsabilité civile? Que veut dire être à la charge de? *(258)*

[...]

[Définition de la pollution.] Tout le monde pense savoir ce que la pollution signifie, jusqu'au moment où quelqu'un essaye de l'expliquer à quelqu'un d'autre. Il faut d'abord trouver une définition opérationnelle de la pollution des rivières, des terrains, des rues. Ces mots n'ont aucun sens tant qu'ils ne sont pas définis statistiquement. Par exemple, il ne suffit pas de dire que si l'air contient 100 parties d'oxyde de carbone par million, il y a un risque. Il faut préciser que (a) ce taux ou un taux supérieur est un risque s'il existe à tout instant, ou bien que (b) ce taux ou un taux supérieur est un risque s'il existe pendant les heures de travail. Et comment la concentration doit-elle être mesurée?

La pollution signifie-t-elle (par exemple) que la concentration d'oxyde de carbone suffit à donner des troubles après trois respirations, ou bien que la concentration d'oxyde de carbone suffit à donner des troubles après cinq jours d'exposition? Dans les deux cas, à quoi reconnaît-on les effets? Par quelle procédure détecte-t-on la présence d'oxyde de carbone? Quel est le diagnostic ou les critères d'empoisonnement pour les hommes? pour les animaux?

Comment choisit-on un échantillon d'hommes ou d'animaux? Quel nombre? Combien d'individus dans l'échantillon doivent satisfaire aux critères d'empoisonnement à l'oxyde de carbone pour que l'on puisse déclarer que l'air est dangereux? Dangereux pour une exposition de quelle durée? ***(264-265)***

[...]

[Nécessité des définitions opérationnelles.] Les définitions opérationnelles sont nécessaires pour l'économie et la fiabilité. Sans définitions opérationnelles, par exemple dans le domaine du chômage, de la pollution, de la sécurité des produits, de l'efficacité des médicaments, des effets secondaires, du temps d'apparition d'effets secondaires, etc. les concepts ne signifient rien tant qu'ils n'ont pas été définis en termes statistiques. Sans une définition opérationnelle, les recherches sur un problème seront coûteuses et inefficaces, et conduiront presque certainement à des querelles sans fin et à des controverses. ***(265)***

[...]

Une usine de chaussures. Un petit fabricant de chaussures avait des problèmes avec ses machines à coudre, dont le prix de location était très élevé. Les ouvrières passaient une grande partie de leur temps à remettre en place le fil sur les machines, ce qui représentait une perte sérieuse.

L'observation essentielle était que les incidents étaient communs à toutes les machines et à toutes les ouvrières. La conclusion évidente était que le problème, quel qu'il soit, était propre à l'atelier ou à l'environnement. Quelques essais montrèrent que le fil était la cause du problème. Le propriétaire de l'entreprise achetait à bas prix un fil de médiocre qualité. Les pertes, en temps-machine, lui avaient coûté des centaines de fois la différence entre le bon fil et celui qu'il achetait. Le faible prix du fil était devenu un piège coûteux.

C'était un exemple de la façon dont on peut se laisser prendre aux apparences d'une bonne affaire en achetant au plus bas prix, sans regarder ni la qualité ni les performances.

Un meilleur fil a éliminé la problème. La direction était seule à pouvoir faire ce changement. *Les ouvrières* n'auraient pas pu sortir pour acheter un meilleur fil, même si elles avaient su d'où provenaient les défauts. Elles *travaillent dans le système. Le fil faisait partie du système.*

Avant l'enquête qui a identifié simplement mais efficacement la cause, le propriétaire supposait que ses problèmes provenaient de l'inexpérience et de la négligence des ouvrières. *(326)*

[...]

«**Qui a besoin d'améliorations?** *Un système d'amélioration de la qualité est utile à tous ceux qui réalisent un produit, un service ou une étude, et veulent la qualité de leur travail.* Cette amélioration leur permet en même temps d'augmenter le rendement, de dépenser moins d'énergie et de réduire les coûts. Les services ont besoin d'être améliorés tout comme les fabrications. [...] Les principes et les méthodes d'améliorations sont les mêmes pour les services que pour les fabrications.» *(193)*

[...]

[Qualité du service et satisfaction de la clientèle.] La satisfaction des clients qui ont une opinion à exprimer sur un service ou un article déterminé, quel que soit le critère de jugement, a une distribution très étendue, depuis l'extrême mécontentement jusqu'à la plus grande satisfaction.

Une même personne peut invectiver le petit commerçant qui lui a vendu un citron et ne pas prêter attention à la détérioration du service postal américain depuis plusieurs années.

[...]

Certaines caractéristiques de la qualité d'un service sont aussi faciles à quantifier et à mesurer que des caractéristiques de la qualité d'un produit manufacturé. La précision de la documentation, la rapidité du service, la fiabilité du délai, le soin apporté à la manutention et au transport sont des caractéristiques importantes et faciles à mesurer.

La réaction du client à ce qu'il pense être un bon ou un mauvais service est généralement immédiate, alors que sa réaction devant la qualité d'un produit est plus lente. Ce que le client pensera d'un service dans un ou deux ans n'est pas certain aujourd'hui. *Le jugement du client à l'égard d'un service peut changer aussi facilement qu'à l'égard d'un produit manufacturé.* Ses besoins peuvent changer. Des services comparables peuvent apparaître sur le marché. Les services, comme les produits, peuvent se détériorer et révéler des défauts cachés. *(195)*

[...]

Une évaluation honnête est impossible. C'est une erreur très répandue de croire qu'il est possible de classer les gens par ordre de performance, les prévisions de l'année étant basée sur les résultats de l'année précédente.

La performance de quelqu'un est le résultat d'une combinaison de plusieurs forces: la personne elle-même, les personnes qui travaillent avec elle, la fonction, les matériaux utilisés, le matériel, l'organisation, l'encadrement, les conditions d'environnement (bruit, confusion, mauvaise nourriture à la cantine). Ces forces produisent d'énormes différences d'une personne à une autre. En fait, nous verrons que les différences apparentes entre les individus sont presque entièrement imputables à l'action du système dans lequel ils travaillent. Un homme qui n'a pas une promotion est incapable de comprendre pourquoi sa performance est plus faible que celle d'un autre. Ceci n'a rien d'étonnant car sa note est le résultat d'une loterie. Malheureusement, il prend cette note au sérieux.

On ne peut parler de performances exceptionnelles au sujet d'une personne que lorsque cette personne, les calculs appropriés ayant été faits, se situe au-delà des limites de variation du système ou aboutit à un certain profil. ***(133)***

NOTE.— Les phrases en italique sont de nous.

APPENDICE IV

LES QUATORZE PRINCIPES D'ADMINISTRATION SCOLAIRE DE MORT ET ROSS[3]

[3] Paul R. Mort et Donald H. Ross. ***Principles of School Administration. A Synthesis of Basic Principles.*** 2e éd., Toronto, McGraw-Hill Coy Inc., 1957. xv + 451 p. [1re éd.: 1946 suivie de quatre réimpressions.]

APPENDICE IV[2]

LES QUATORZE PRINCIPES D'ADMINISTRATION SCOLAIRE DE MORT ET ROSS

I. ORIENTATION OF VALUES SYSTEM WITH SCHOOL ADMINISTRATION

- A series of **common-sense principles** (chap. 1)
- A series of **basic principles** (chap. 2)

THREE CLUSTERS

14 common-sense principles

II. THE **HUMANITARIAN** PRINCIPLES (chap. 3)

(The public sense of the right in relationships between persons)

1. Structural democracy (chap.4)
2. Operational democracy (chap. 5)
3. Justice (chap. 6)
4. Equality of opportunity (chap. 7)

III. THE **PRUDENCE** PRINCIPLES (chap. 8)

(The public sense of the practical)

A.- Prudence of caution

5. Economy (chap. 9)
6. Checks and Balances (chap. 9)
7. Liberty and License (chap. 9)
8. Responsibility and Authority (chap. 9)

B.- Prudence of understanding

9. Simplicity (chap. 10)
10. Loyalties (chap. 10)
11. Inertia (chap. 10)

IV. THE **TEMPO** PRINCIPLES (chap. 11)

(The impacts of constant and changing values, needs, and insight)

12. Adaptability (chap. 12)
13. Flexibility (chap. 13)
14. Stability (chap. 14)

V. **SYNTHESIS**

A.- The **achievement of Balanced Judgment** (chap. 15)

B.- The **warp of administrative responsibility** (chap. 16)

COMMENTAIRES

THREE CLUSTERS

1. **The humanitarian group.**- When I set any operation into play to achieve an objective, I involve action of human beings: teachers, other staff members, pupils, parents, citizens in general. I require them to change their behavior. I affect their lives. (a) What changes in human lives does the culture look on with approval? What with disapproval? (b) What keys to affecting human lives for the better can I get from the culture? (p. 28)

2. **The prudential group.**- When I set any operation into play to achieve an objective, I bring into play the everyday experience people have with affairs. They will judge it as they do enterprises in their homes and in their businesses. (a) What are the bases of judgment in these universally familiar enterprises which will likely be brought into play? (b) How can I use ordinary everyday wisdom in doing the job better? (p. 28)

3. **The tempo group.**- We live in a world of changing needs and changing insights. The schools, as are all the entreprises of men, are being continually bombarded by "requisitions for change." Historically, change has not been such an insistent master as it is today, but our culture has had considerable experience with it. (a) What keys to public reaction to change are there at hand? (b) How can I be as alert to change as the culture permits? (p. 28)

Part Five is an attempt at synthesis. In it the 14 common-sense principles are seen as interacting forces assisting the implementation of intitutional purposes by administrative function, with due regard to the personal experiences of individuals or the summarized experiences of many that are called "research findings." (p. 245)

Chapter 16 is written with the intent of showing the interaction of cultural principles, considerations of purpose, and experience (empirical evidence) in terms of the generally common elements in the legal and operational setting for school administration in the United States. (p. 266)

---

2 Paul R. MORT et Donald H. ROSS.- Ces deux auteurs ont été particulièrement à l'affût des transformations du système scolaire américain au cours des années 1940 et 1950. Ils ont participé activement à des travaux réalisés par le Metropolitan School Study Council de New York. L'expérience acquise au contact de la réalité scolaire les a conduits à une synthèse - encore valable aujourd'hui - concernant les *principes* de l'administration scolaire. Le texte ci-dessus offre une synthèse de l'option globale de l'ouvrage. Dans le contexte de l'évaluation du personnel enseignant, il est raisonnable de penser que l'ensemble des principes exposés peuvent servir de fondements à toute recherche et toute action relative à l'évaluation des enseignantes et des enseignants. (Voir Paul R. Mort et Donald H. Ross, ***Principles of School Administration. A Synthesis of Basic Principles***. 2e éd., Toronto, McGraw-Hill Coy Inc., 1946/1957. xv + 451 p.)

APPENDICE IV[2]

LES QUATORZE PRINCIPES D'ADMINISTRATION SCOLAIRE DE MORT ET ROSS

I. ORIENTATION OF VALUES SYSTEM WITH SCHOOL ADMINISTRATION

- A series of common-sense principles (chap. 1)
- A series of basic principles (chap. 2)

THREE CLUSTERS

14 common-sense principles

II. THE **HUMANITARIAN** PRINCIPLES (chap. 3)

(The public sense of the right in relationships between persons)

1. Structural democracy (chap.4)
2. Operational democracy (chap. 5)
3. Justice (chap. 6)
4. Equality of opportunity (chap. 7)

III. THE **PRUDENCE** PRINCIPLES (chap. 8)

(The public sense of the practical)

A.- Prudence of caution

5. Economy (chap. 9)
6. Checks and Balances (chap. 9)
7. Liberty and License (chap. 9)
8. Responsibility and Authority (chap. 9)

B.- Prudence of understanding

9. Simplicity (chap. 10)
10. Loyalties (chap. 10)
11. Inertia (chap. 10)

IV. THE **TEMPO** PRINCIPLES (chap. 11)

(The impacts of constant and changing values, needs, and insight)

12. Adaptability (chap. 12)
13. Flexibility (chap. 13)
14. Stability (chap. 14)

V. **SYNTHESIS**

A.- The achievement of Balanced Judgment (chap. 15)

B.- The warp of administrative responsibility (chap. 16)

COMMENTAIRES

THREE CLUSTERS

1. The humanitarian group.- When I set any operation into play to achieve an objective, I involve action of human beings: teachers, other staff members, pupils, parents, citizens in general. I require them to change their behavior. I affect their lives. (a) What changes in human lives does the culture look on with approval? What with disapproval? (b) What keys to affecting human lives for the better can I get from the culture? (p. 28)

2. The prudential group.- When I set any operation into play to achieve an objective, I bring into play the everyday experience people have with affairs. They will judge it as they do enterprises in their homes and in their businesses. (a) What are the bases of judgment in these universally familiar enterprises which will likely be brought into play? (b) How can I use ordinary everyday wisdom in doing the job better? (p. 28)

3. The tempo group.- We live in a world of changing needs and changing insights. The schools, as are all the entreprises of men, are being continually bombarded by "requisitions for change." Historically, change has not been such an insistent master as it is today, but our culture has had considerable experience with it. (a) What keys to public reaction to change are there at hand? (b) How can I be as alert to change as the culture permits? (p. 28)

Part Five is an attempt at synthesis. In it the 14 common-sense principles are seen as interacting forces assisting the implementation of intitutional purposes by administrative function, with due regard to the personal experiences of individuals or the summarized experiences of many that are called "research findings." (p. 245)

Chapter 16 is written with the intent of showing the interaction of cultural principles, considerations of purpose, and experience (empirical evidence) in terms of the generally common elements in the legal and operational setting for school administration in the United States. (p. 266)

---

2 Paul R. MORT et Donald H. ROSS.- Ces deux auteurs ont été particulièrement à l'affût des transformations du système scolaire américain au cours des années 1940 et 1950. Ils ont participé activement à des travaux réalisés par le Metropolitan School Study Council de New York. L'expérience acquise au contact de la réalité scolaire les a conduits à une synthèse - encore valable aujourd'hui - concernant les *principes* de l'administration scolaire. Le texte ci-dessus offre une synthèse de l'option globale de l'ouvrage. Dans le contexte de l'évaluation du personnel enseignant, il est raisonnable de penser que l'ensemble des principes exposés peuvent servir de fondements à toute recherche et toute action relative à l'évaluation des enseignantes et des enseignants. (Voir Paul R. Mort et Donald H. Ross, ***Principles of School Administration. A Synthesis of Basic Principles.*** 2e éd., Toronto, McGraw-Hill Coy Inc., 1946/1957. xv + 451 p.)

APPENDICE V

JUGEMENT DE VALEUR, JUGEMENT PRATIQUE ET MANAGEMENT

par

BRUNO DESHAIES

APPENDICE V

JUGEMENT DE VALEUR, JUGEMENT PRATIQUE ET MANAGEMENT

> «Une épicerie fait faillite parce que son gérant n'est pas capable de s'adapter aux besoins de la clientèle; mais il n'y a pas eu d'erreurs sur les caisses enregistreuses ou dans les stocks.» (Deming, *Hors de la crise*, 1991, p. 150-151.)
>
> «Dans ma carrière, j'ai vu un professeur tenir cent cinquante étudiants sous son charme. Ce qu'il enseignait était faux, mais ses étudiants le considéraient comme un des grands professeurs.» (Deming, *Hors de la crise*, 1991, p. 184.)
>
> «Public and professional conceptions of excellence in teaching may differ along with the standards used to make such judgments. (Joan Baratz-Snowden, «Research News and Comment. The NBPTS Begins Its Research and Development Program», *Educational Researcher*, 19 (août-sept. 1990), 5: 22.)

L'une des difficultés majeures concernant la mise au point d'un dispositif d'évaluation des enseignants tient à la portée des jugements qui peuvent en découler. Au fait, il devrait exister dans l'esprit des décideurs scolaires une distinction claire entre les notions de **jugement de valeur** et de **jugement pratique**. Outre cela, ils devraient préciser impérativement la nature et les finalités de l'évaluation elle-même.

Le concept de *jugement* implique les notions de décision, de verdict, de sentence. Or, dans l'hypothèse d'une notion de *jugement pratique*, il serait probablement possible de considérer l'acte de juger, ou ses conséquences, non pas comme le résultat d'un procès, mais plutôt comme une appréciation de situation permettant une amélioration de la situation en tenant compte de tout le contexte. Le jugement pratique est en quelque sorte de l'ordre de l'ouverture pratique de l'esprit (cette ouverture peut être de l'ordre du bon sens ou du sens commun).[4]

---

[4] Cette question a été étudiée d'un point de vue méthodologique par Bruno Deshaies, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines* (Montréal, Beauchemin, 1992), 161-164.

Pour être exercé correctement, le jugement pratique doit tenir compte des rapports ultérieurs que pourront entretenir entre eux les interlocuteurs: l'évalué et l'évaluateur. De ce fait, l'évaluation qui porte sur des sujets humains ne peut pas échapper au principe de justice qui, essentiellement, vise à établir l'équilibre entre la protection des individus et celle du système. «Justice, écrivent Mort et Ross dans *Principles of School Administration*, is essentially a balanced dynamic between regard for the system and regard for the individual. Those who search for clear blacks and whites will find, we fear, little confort here. (2e éd., New York, McGraw-Hill, 1957, p. 39)» Dans une large mesure, l'évaluation ne peut échapper au pouvoir discrétionnaire ou de gérance de l'administration (contrebalancé aujourd'hui par l'existence, entre autres, de conventions collectives et des chartes des droits et libertés de la personne).

La notion de jugement pratique doit être associée à l'idée de *jugement équilibré*. Ce type de jugement résulte de la conjonction de l'application de plusieurs principes associés à l'évaluation d'une situation. C'est dans cet esprit que Mort et Ross écrivent: «Most administrative problems most be settled in terms of a balance of the demands of various principles.... Judgment must be in terms of a resolution of forces, not in terms of a single force. This should not be confused with compromise.... The person who seeks judgment as a resolution of forces does not often experience the frustration of compromise. For him it is not compromise; it is balanced judgment. (*Ibid.*, p. 247-248)» Si l'on se place dans la perspective du contrôle de qualité de l'éducation, l'évaluation du personnel enseignant ne peut, alors, être dissociée ni de l'évaluation des élèves ni de l'évaluation institutionnelle et ni du management lui-même. Tout dispositif de contrôle de qualité de l'enseignement devrait tenir compte de cette complexité.

Dans l'APPENDICE IV, le lecteur trouvera une piste de réflexions sur l'interconnexion d'un certain nombre de principes administratifs au moment de l'implantation d'un système d'évaluation du personnel enseignant dans une école. Si, par exemple, l'évaluation des enseignantes et des enseignants est associée au concept d'*adaptabilité* en tant qu'un des trois facteurs concernant le principe de RYTHME (soit de *tempo*), il ne faudrait pas par ailleurs négliger les autres principes, tels ceux de justice, d'économie, de prudence, de liberté ou de responsabilité. Une grille d'évaluation des mesures et des instruments d'évaluation serait nécessaire à la mise en place de tout dispositif d'évaluation; cette grille permettrait de baliser les tenants et aboutissants de l'évaluation des enseignantes et des enseignants. À cet

effet, la grille d'analyse proposée par Mort et Ross (cf. APPENDICE IV) permettrait de situer sous son vrai jour la place de l'évaluation des enseignantes et des enseignants dans le processus d'amélioration du fonctionnement de l'organisation soit, en l'occurrence, l'école, mais aussi et surtout, en relation avec l'amélioration de la qualité de l'éducation, c'est-à-dire des enseignements-apprentissages.

Comme tout le monde sait, le concept de «qualité» a fait son apparition dans la foulée de la théorie administrative de la reddition des comptes. Dans le monde scolaire, cela a donné le mouvement de l'*école efficace*. D'où le développement de l'enseignement par objectifs et des mesures de contrôle systématique de l'enseignement-apprentissage. En grande partie, les enseignants ont fait les frais de toute cette conception de l'enseignement et de l'école. Il ne faut donc pas aujourd'hui se surprendre de la méfiance des enseignants à l'endroit des gestionnaires de l'éducation qui voudraient se servir de l'évaluation des enseignants comme un autre instrument du contrôle de la qualité de l'éducation. Si les professionnels de l'enseignement doivent assumer une partie des responsabilités de la qualité des services éducatifs, il n'en est pas moins vrai des gestionnaires ou des leaders du système scolaire.

En 1982, Deming publiait son ouvrage *Out of the Crisis* (cf. APPENDICE III). En bref, la philosophie de Deming repose principalement sur l'idée que «les travailleurs sont handicapés par le système, et le système appartient à la direction générale.»[5] C'est donc à une révolution du management auquel on a à faire face dans le monde occidental. Selon Deming, cette révolution dépend essentiellement du *management* et du *leadership*; elle doit être l'oeuvre des dirigeants, et cela, au plus haut niveau des entreprises et des organismes publics. Malheureusement, trop d'adversaires ne voient en lui que le critique du MBO, des cercles de qualité ou de la paie au mérite. La théorie de Deming repose sur l'idée qu'il existe deux sortes

---

[5] *Hors de la Crise*, Paris, Économica, 1991, p. 150. Ailleurs il écrit: «L'amélioration du système nécessite un changement fondamental, pas un bricolage. (p. 44)» Il précise à un autre endroit son idée principale: «Aucun défaut propre au système ne peut être compensé par un plus grand effort des ouvriers, même s'ils font preuve d'une habileté exceptionnelle. (p. 36)» Bien sûr, la tentation est grande pour une administration de croire à des mesures de «stimulation» en vue d'atteindre ses fins. Cette attitude est peut-être louable pour les défenseurs de l'Organisation avec un "O" majuscule, mais elle a le défaut d'introduire des éléments perturbateurs graves dans le système. Fort de son expérience à titre de conseiller en organisation et en contrôle de la qualité, Deming signale cette anectode: «Bien sûr, si vous fouettez les chevaux, ils iront plus vite... mais pendant combien de temps? (*Ibid.*, 78)» Notons au passage que son jugement rejoint celui de Frederick Herzberg (1987) sur la notion de motivation dans les organisations humaines (cf. la section III.– C, p. 30, n. 13).

d'erreurs coûteuses. Pour lui, ces erreurs découlent directement «de la confusion entre les causes communes et les causes spéciales de variation». Voici les deux assertions sur lesquelles il fonde son raisonnement:

«1° Attribuer un défaut à une cause spéciale alors que la cause appartient au système (cause commune).

2° Attribuer un défaut au système (cause commune) alors que la cause est spéciale. (Deming, *Hors de la crise*, 1991, p. 37)»[6]

C'est sur la base de telles prémisses que Deming analyse la crise du management de nos organisations privées et publiques. Il tire la conclusion que l'amélioration de la qualité est la responsabilité du management.

L'application de telles idées, soit celles de Mort et Ross ainsi que de Deming, dans le cadre de l'évaluation des enseignants, soulève des problèmes d'envergure qui dépassent de beaucoup les méthodes d'évaluation connues à l'heure actuelle dans le monde de l'éducation. Il n'est plus possible d'ignorer, lors du processus d'évaluation des enseignants, le rôle de l'organisation et des responsables du management. Pour sa part, le NBPTS [National Board for Professionnal Teaching Standards] aux États-Unis considère que les laboratoires d'évaluation-développement («assessment-development laboratories» ou ADL) devront s'assurer que les instruments de mesure mis au point seront:

1° professionnellement crédibles;
2° acceptables pour le public;
3° légalement défendables;
4° administrativement réalisables;
5° économiquement acceptables.

---

[6] «Seul le management peut éliminer les causes communes de variation... Un vendeur ne peut pas améliorer la qualité du produit pour augmenter ses ventes. Un ouvrier ne peut pas se procurer lui-même de meilleurs matériaux et de meilleurs outils pour améliorer la qualité du produit. **Les moyens de production, la formation professionnelle, l'encadrement, les procédures, sont du ressort de la direction générale.**» (Deming, 1991, p. 40. La phrase en gras est de nous.) D'après son expérience, Deming estime «que la plupart des problèmes et la plupart des possibilités d'améliorations se répartissent comme suit:
– 94% appartiennent au système (le management en est responsable);
– 6% ont des causes spéciales.» (Deming, *Hors de la crise*, 1991, p. 35.)

En outre, ces mêmes instruments vont exiger :

1° plus de temps de la part des évalués;
2° une plus grande fidélité au regard des pratiques d'enseignement;
3° un jugement professionnel plus complexe que ce que nous connaissons présentement dans le cas de l'évaluation des enseignants.[7]

Remarque finale. Ces quelques notes veulent servir principalement à orienter les débats autour de la notion de **jugement** découlant de l'établissement d'un système d'évaluation des enseignantes et des enseignants dans une situation scolaire donnée. Par ailleurs, comme nous avons pu le noter, cette notion de jugement ne peut pas être dissociée ou séparée du management lui-même. C'est du moins la thèse que défend Deming (1991) depuis quelques décennies. En outre, l'expérience américaine par rapport à l'utilisation des systèmes d'évaluation des enseignants démontre aujourd'hui que les responsables de l'évaluation du personnel enseignant manifestent une plus grande prudence concernant les méthodes, les mesures, les instruments et les techniques d'évaluation de l'acte d'enseigner. L'objet de l'évaluation leur apparaît aujourd'hui nettement plus complexe que tout ce qu'ils avaient pu imaginer depuis une couple de décennies. Il faut en prendre acte maintenant.

Malheureusement, les nouveaux courants mondiaux risquent de venir compliquer la situation. Il est possible que l'on revienne à une conception très fonctionnelle de la gestion des ressources humaines dans les années à venir sous la pression de la compétition économique mondiale. Il se peut que l'éducation n'échappe pas à cette nouvelle (?) mode.[8]

---

[7] Voir Joan Baratz-Snowden, «Research News and Comment. The NBPTS Begins Its Research and Development Program.» *Educational Researcher*, 19(août-sept. 1990), 5: 22. Le lecteur pourra consulter aussi les APPENDICES I et VIII dans B. Deshaies, «Sur quoi évaluer le personnel enseignant».

[8] Considérée sous l'angle de la gestion de personnel, l'évaluation a fait l'objet de nombreux livres et de nombreuses études. Le raisonnement des théoriciens de la gestion du personnel s'appuie sur l'idée qu'une organisation a besoin de porter un jugement nominatif et qualitatif sur le travail effectué par chaque individu. L'emphase est surtout mise sur le jugement de valeur fondé principalement sur des critères de production (conformité aux normes) et de productivité (capacité de production) en fonction des objectifs de rentabilité de l'entreprise. Depuis cinq ou six ans, la compétition économique mondiale exerce des pressions très fortes sur le style de management des entreprises; de plus en plus l'entreprise fonctionne sous la tutelle presqu'exclusive des taux de croissance et de profits et du marketing. Ce schéma s'est généralisé aux organisations de service public, telles la fonction publique, l'éducation, la santé, etc.

APPENDICE VI

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

APPENDICE VI

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

Andrews, Theodore E. et Susan Barnes. «Assessment of Teaching.» *In Handbook of Research on Teacher Education*. A Project of the Association of Teacher Educators. Robert Houston, dir., New York, Macmillan, 1990. xi+925 p. (Voir les pages 569-598.)

ASCD. «New Roles, New Relationships.» *Educational Leadership*, 51 (oct. 1993), n° 2. Plusieurs articles concernant l'évaluation des enseignants. Revue publiée par l'*Association for Supervision and Curriculum Development* [ASCD].

Baratz-Snowden, Joan. «Research News and Comment. The NBPTS Begins Its Research and Development Program.» *Educational Researcher*, 19(août-sept. 1990), 5: 19-24.

Barber, Larry W. et Karen Klein. «Merit Pay and Teacher Evaluation.» *Phi Delta Kappan*, 65(déc. 1983), 4: 247-251.

Berk, R. «A Consumer's Guide to Setting Performance Standards on Criterion-Referenced Tests.» *Review of Educational Research*, 56 (printemps 1986), 1: 137-172.

Bonstingl, John Jay. *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Va.: ASCD, 1992. v + 109 p. L'élève est considéré comme un *travailleur*.

Brandt, Ron. «On Deming and School Quality: A Conversation with Enid Brown.» *Educational Leadearship*, 50 (nov. 1992), 3: 28-31.

Brandt, Ron. «On Restructuring Roles and Relationships: A Conversation with Phil Schlechty.» *Educational Leadership*, 51 (oct. 1993), 2: 8-11.

Brophy, Jere et Thomas L. Good. «Teacher Behavior and Student Achievement.» *In Handbook of Research on Teaching*. A project of the American Educational Reasearch Association (AERE). 3e éd., Merlin C. Wittrock, dir., New York, Macmillan. xi+1037 p. (Voir les pages 328-375.)

Capie, William, Kolok, Joan et L. Antonette Hale. «The Objectivity of Classroom Observation Scales.» Communication présentée à l'Assemblée annuelle de la Southeastern Association for the Education of Teachers of Science, Nouvelle-Orléans, 29 novembre 1978. 7 p. [BANQUE ERIC: ED 182 306]

Colnet, Adrien. «Paradoxes d'une opération institutionnelle d'évaluation qui s'appuie sur une démarche de recherche: l'évaluation au CE2». *Recherche et Formation* [INRP], 4(1988), 4: 81-90.

CSE. *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Les Publications du Québec, 1993. 56 p.

CSE. *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Les Publications du Québec, 1991. 57 p.

Deming, W. Edwards. *The New Economics for Industry, Government, Education*. Cambridge (Massachusetts), Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study. 1993. xii +240 p.

Deming, W. Edwards. *Hors de la Crise*. Traduction et adaptation de Jean-Marie Gogue, Paris, Économica, 1991. 352 p.

Donaldson, Gordon A. Jr., «Working Smarter Together.» *Educational Leadership*, 51 (oct. 1993), n° 2: 12-16.

Eisner, Elliot W. *The Educational Imagination. On the design and Evaluation of Schools Programs*. 2e éd., New York, Macmillan Publishing Coy, 1985. viii+386 p.

Eisner, Elliot W., «Conceiving and Representing», *in* Nick L. Smith, dir. *Communication Strategies in Evaluation* (p. 15-53). New Perspectives in Evaluation, Vol. 3. Beverly Hills, Sage Publications. 1982. 304 p. En collab. avec le Northwest Regional Educational Laboratory.

Eisner, Elliot W. «The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation». AERA, Division B: Curriculum and Objectives (31 mars 1975). 25 p. [BANQUE ERIC: ED 103 327.]

Ellis, Thomas I. «Dismissing Incompetent Teachers.» ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene (Oreg.), 1984. 2 p. [BANQUE ERIC: ED 259 448]

ERIC. «Teacher Evaluation.» The Best of ERIC on Educational Management, Number 99. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene (Oreg.), 1989. 5 p. [BANQUE ERIC: ED 311 605]

ERIC. «Ethics and the School Administrator.» The Best of ERIC on Educational Management, Number 100, 1989. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene (Oreg.). 5 p. [BANQUE ERIC: ED 311 606]

Feldman, Sandra. «Teacher Evaluation: a Teacher Unionist's View.» Nov. 1972. *New York Teacher Magazine Section. UFT Edition— Section two.* [BANQUE ERIC: ED 086 647]

Fenstermacher, Gary D. «Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects.» *In Handbook of Research on Teaching*. A project of the American Educational Reasearch Association (AERE). 3e éd., Merlin C. Wittrock, dir. New York, Macmillan, 1986. xi+1037 p. (Voir les pages 37-49.)

Glickman, Carl. «Pretending Not to Know What We Know.» *Educational Leadership*, 48 (mai 1991), 8: 4-10. Dans le n° spécial publié sous le thème: «Restructuring Schools: What's Really Happening?»

Graber, Jim M., Breisch, Roger E. et Walter E. Breisch. «Performance Appraisals and Deming: A Misunderstanding?» *Quality Progress*, (juin 1992), 59-62.

Herzberg, Frederick. «One more time: How do you motivate employees?» *Harvard Business Review*, (sept.-oct. 1987), 5: 109-120. Republication d'un article de 1968 qui a été vendu à 1,2 millions de copies. Pages 118-120: «Retrospective commentary.»

IGÉN, *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Paris, La Documentation française. 1992. 620 p.

Kohn, Alfie. «Turning Learning Into a Business: Concerns About Total Quality.» *Educational Leadership*, 51(sept. 1993), 1: 58-61.

Louis, Roland. *Évaluation du personnel enseignant. Une réflexion sur les pratiques actuelles et sur les voies d'avenir*. Texte présenté à la réunion des directrices et directeurs des services des ressources humaines de la Montérégie. Février 1993. 14 p.

Leicher, Edward et Sidney Blackburn. «Teacher Dismissal and Due Process.» *Georgia Association of Middle School Principal's Journal*, 1(print. 1977), 1: 51-69. [BANQUE ERIC: ED 145 512]

Macdonald, James D. «Evaluation of Teaching: Purpose, Context, and Problems.» *In* Willard R. Duckett, dir., *Planning for the Evaluation of Teaching*. Bloomington (IN), Phi Delta Kappa, Center on Evaluation, Development and Research, 1980. [BANQUE ERIC: ED 214 967, p. 22-35]

Medley, Donald M., Soar, Robert S. et Homer Coker. *Measurement-Based Evaluation of Teacher Performance. An Empirical Approach*. New York, Longman, 1984. xv+261p.

Mishler, Elliot. «Meaning In Context: Is There Any Other Kind?» *Harvard Educational Review*, 49 (fév. 1979), 1-19.

Morissette, Dominique, Girard, Luc, McLean, Éric, Parent, Marcel et Paul Laurin. *Un enseignement de qualité par la supervision synergique. Une démarche pratique pour les enseignants et pour les directeurs*. Sillery, PUQ, 1990. 106 p.

Mort, Paul R. et Donald H. Ross. *Principles of School Administration. A Synthesis of Basic Principles*. 2e éd., Toronto, McGraw-Hill Coy Inc., 1957. xv + 451 p.

Mort, Paul R. «School and Community Relationships to School Quality.» *Teachers College Record*, 55 (janv. 1954), 4: 201-214.

NBPTS. *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*. Initial policies and perpectives of the National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. Washington, 1989. iv + 88 p

Peterson, Ken. «Methodological Problems in Teacher Evaluation.» *Journal of Reasearch and Development in Education*, 17 (été 1984), 4: 62-70.

Purvis, Johnny R. et Rex L. Leonard. «Judgment Analysis of Potential For Employment Termination as Perceived by Teachers.» University of Southern Mississipi, 1991. 21 p. [BANQUE ERIC: ED 342 101]

Rinehart, Gray. *Quality Education. Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming to Transform the Educational System*. Milwaukee, Wisconsin, ASQC Quality Press, 1993. xviii+328 p. ASQC = American Society for Quality Control.

Shavelson, R. et Nancy Atwood Russo, «Generalizability of Measures of Teacher Effectiveness.» *Educational Research*, 19 (1977), 3: 171-183.

Shulman, Lee S. «An Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform.» *Educational Leadership*, 46 (nov. 1988), 3: 36-41.

Shulman, Lee S. «Learning to Teach». *American Association of Higher Education Bulletin*, (Stanford University (CA), nov. 1987), p. 5-9. [BANQUE ERIC: ED 289 411].

Shulman, Lee S. «Assessment for Teaching: An Initiative for The Profession.» *Phi Delta Kappan*, 69(sept. 1987), 1: 38-44. Rubrique: «Teacher Testing».

Shulman, Lee S. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.» *Harvard Educational Review*, 57 (fév. 1987), 1: 1-22.

Shulman, Lee S. «Paradigms and Research Programs in the Study of teaching: A Contemporary Perspective.» *In Handbook of Research on Teaching*. A project of the American Educational Reasearch Association (AERE). 3e éd., Merlin C. Wittrock, dir., New York, Macmillan, 1986. xi+1037 p. (Voir les pages 3-36; biblio. p. 33-36.)

Shulman, Lee S. «A Perspective on Effective Schools.» Far West Laboratory for Educational Research and Development (San Francisco, juin 1984). 7 p. [BANQUE ERIC: ED 245 302 et ED 249 577]

Sinclair, Philip A. «Measuring Teacher Effectiveness.» Ohio, Université de Toledo, 1981. [BANQUE ERIC: ED 222 454]

Snow, R. «Representative and Quasi-Representative Designs for Research on Teaching.» *Review of Educational Research*, 44 (été 1974), 3: 265-291.

Soar, Robert S., Medley, Donald M. et Homer Coker. «Teacher Evaluation: A critique of Currently Used Methods.» *Phi Delta Kappan*, 65 (déc. 1983), 4: 239-246. Un extrait du livre par les mêmes auteurs. Voir *Measurement-Based Evaluation of Teacher Performance* (cf. intro., chap. 3).

South Florida University. *Teacher Evaluation and Assessment Center.* Report for 1984-1985. Tampa, University of South Florida, 1985. 111 p.

Stodolsky, Susan S. «Teacher Evaluation: The Limits of Looking.» *Educational Researcher*, 13((nov. 1984), 9: 11-18.

Sztajn, Poala. «A Matter of Metaphors: Education as a Handmade Process.» *Educational Leadership*, 50(nov. 1992), 3: 35-37.

Weber, James R. «Teacher Evaluation. Annotated Bibliography.» North Central Regional Educational Laboratory, Elmhurst (IL), juillet 1987. 32 p. [BANQUE ERIC: ED 287 214]

Wittrock, Merlin C. «Student's Thought Processes.» *In Handbook of Research on Teaching*. A project of the American Educational Reasearch Association (AERE). 3e éd., Merlin C. Wittrock, dir., New York, Macmillan, 1986. xi+1037 p. (Voir les pages 297-314.)

Yuzdepski, I. et L. Elliot. «Planning for an Evaluation of Teaching Performance.» *In* vol. IV: *Summaries of Instruments for Use in Evaluating Teaching Performance*. Edmonton, Alberta Department of Education, Planning Service, août 1985. 152 p. [BANQUE ERIC: ED 270 402]

Zirkel, Perry et Rex L. Leonard. «Teacher Evaluation. A Legal Memorandum.» National Association of Secondary School Principals, Reston (VA), 1978. 9 p. [BANQUE ERIC: ED 165 306]